

Lernziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

**Ein Beitrag
zur Verbindung berufs- und studienbezogenen Lernens
in der Sekundarstufe II**

Dissertation

**vorgelegt dem Fachbereich
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Staatswissenschaften (Dr. rer. pol.)**

**von
Diether Hofmann
Mainz**

1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Lernziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

**Ein Beitrag
zur Verbindung berufs- und studienbezogenen Lernens
in der Sekundarstufe II**

**Dissertation
vorgelegt dem Fachbereich
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Staatswissenschaften (Dr. rer. pol.)**

**von
Diether Hofmann
Mainz**

1976



Erster Berichterstatter:

Prof. Dr. Joachim Peege

Zweiter Berichterstatter:

Prof. Dr. Herbert Kargl

Tag der mündlichen Prüfung:

28. Januar 1976

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Problemstellung	1
1.1 Bildungspolitischer Hintergrund	3
1.2 Situation des Ausbildungsberufs Industriekaufmann	5
1.3 Untersuchungsziele	8
1.3.1 Chancengleichheit	9
1.3.2 Demokratisierung	13
1.3.3 Lernzielorientierung	15
1.3.4 Wissenschaftsbestimmtheit	18
1.4 Untersuchungsmethoden	20
1.5 Gang der Untersuchung	22
2 Strategie der Lernzielentwicklung	24
2.1 Curriculare Einordnung des Lernzielsystems	24
2.2 Curriculare Entwicklungsstrategien	28
2.2.1 Situationsanalytischer Ansatz	30
2.2.2 Pragmatischer Ansatz	33
2.2.3 Entscheidungsanalytischer Ansatz	35
2.2.4 Eduktive Strategie	39
2.2.5 Berufsorientierte Ansätze	41
2.2.5.1 Zabecks Modell der antizipierenden Didaktik	42
2.2.5.2 Arbeitslehre-Strategie von Blankertz	45
2.2.5.3 Strategie zur Lernzielentwicklung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann	48
3 Demokratisierung curricularer Entscheidungsprozesse	54
3.1 Expertenbefragung als Entscheidungsinstrument	54
3.2 Legitimierung der Entscheidungsprozesse	56
3.3 Expertenauswahl durch Expertenbefragung	58
3.4 Methodisches Vorgehen	61
3.4.1 Abgrenzung des Expertenkreises	61
3.4.2 Befragungsumfang und Repräsentativität	65
3.4.3 Fragebogen-Rücklauf	73
3.4.4 Vertrauensbereich	78

3.5	Gewichtung der Expertengruppen	79
3.5.1	Staatliche Stellen	81
3.5.2	Wissenschaftler	82
3.5.3	Industrie- und Handelskammern	86
3.5.4	Gewerkschaften	89
3.5.5	Berufsschullehrer	92
3.5.6	Ausbildungsleiter	94
3.5.7	Ausbildungsbeauftragte	98
3.5.8	Industriekaufleute	101
3.5.9	Auszubildende	103
3.5.10	Eltern von Auszubildenden	106
3.5.11	Mann auf der Straße	108
3.5.12	Sonstige Expertengruppen	110
3.6	Ermittlung der Gewichtungsfaktoren	111
4	Bildungsorganisatorische Entscheidungen	115
4.1	Integrierbarkeit des Ausbildungsgangs	
	Industriekaufmann in die Sekundarstufe II	116
4.2	Ausbildungsdauer	119
4.3	Gewichtung der Lernorte	123
4.3.1	Berufliche Grundbildung	124
4.3.2	Berufliche Fachbildung	126
4.4	Blockunterricht	134
4.5	Stufenbildung	137
4.6	Organisatorischer Rahmen des Lernzielsystems	142
	Industriekaufmann	
5	Leitziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann	145
5.1	Lerntheoretische Grundlagen	146
5.1.1	Behavioristischer Ansatz	147
5.1.2	Abstraktionsniveau der Lernziele	149
5.1.3	Operationalisierung der Lernziele	151
5.1.4	Expertenbefragung zum Abstraktionsniveau	154
5.1.5	Konsistenz der Lernziele	156
5.1.6	Klassifikation der Lernziele	159
5.1.6.1	Kognitiver Bereich	161
5.1.6.2	Affektiver Bereich	164
5.1.6.3	Psychomotorischer Bereich	166
5.2	Entwicklung eines Leitzielsystems Industriekaufmann	169
5.2.1	Situationenfelder	170
5.2.2	Leitziel-Systeme	172
5.2.3	Expertenbefragung zu Leitzielen	173
5.2.3.1	Auswahl	174
5.2.3.2	Gewichtung	176
5.2.3.3	Formulierung der Leitziele	185

	Seite
6 Richtziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann	187
6.1 Determinanten des Richtzielsystems	190
6.1.1 Gegenwartsanalyse	191
6.1.2 Zukunftsperspektiven	193
6.2 Adressatenanalyse	198
6.2.1 Soziale Herkunft	199
6.2.2 Interessen und Motivationen	203
6.2.3 Fachliche Vorkenntnisse	204
6.2.4 Intellektuelle Leistungsfähigkeit	208
6.3 Analyse der Lehrpläne und Ordnungsmittel	212
6.3.1 Lehrpläne zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann	212
6.3.1.1 Studienbezogener Lernbereich	216
6.3.1.2 Berufsfeldbezogener Lernbereich	219
6.3.1.3 Fachbezogener Lernbereich	222
6.3.2 Ausbildungsordnung Industriekaufmann	224
6.3.2.1 Taxonomische Gewichtung	225
6.3.2.2 Berufsfeldbezogener Lernbereich	227
6.3.2.3 Fachbezogener Lernbereich	231
6.4 Formulierung der Richtziele	234
6.4.1 Studienbezogene Richtziele	234
6.4.1.1 Didaktische Orientierung	235
6.4.1.2 Begründung der Qualifikationsbereiche	236
6.4.1.3 Abstimmung mit Leitzielen	245
6.4.2 Berufsfeldbezogene Richtziele	249
6.4.2.1 Didaktische Orientierung	250
6.4.2.2 Begründung der Qualifikationsbereiche	252
6.4.2.3 Abstimmung mit Leitzielen	262
6.4.3 Fachbezogene Richtziele	267
6.4.3.1 Didaktische Orientierung	267
6.4.3.1.1 Funktionale Gliederung	268
6.4.3.1.2 Entscheidungsorientierung	271
6.4.3.1.3 Automatisierung	276
6.4.3.2 Begründung der Qualifikationsbereiche	278
6.4.3.3 Abstimmung mit Leitzielen	289

	Seite
7 Grobziele und Feinziele des Ausbildungs- berufs Industriekaufmann	293
7.1 Lernziele und Lerninhalte	293
7.2 Taxonomische Gewichtung	295
7.3 Organisation der Lernsequenzen	299
7.4 Grob- und Feinziele in den fachlichen Qualifikationsbereichen des Ausbildungs- gangs Industriekaufmann	302
7.4.1 Materialwirtschaft	302
7.4.1.1 Didaktische Struktur	303
7.4.1.2 Taxonomische Gewichtung	305
7.4.1.3 Begründung der Grob- und Feinziele	306
7.4.2 Produktionswirtschaft	309
7.4.2.1 Didaktische Struktur	310
7.4.2.2 Taxonomische Gewichtung	312
7.4.2.3 Begründung der Grob- und Feinziele	314
7.4.3 Personalwirtschaft	317
7.4.3.1 Didaktische Struktur	318
7.4.3.2 Taxonomische Gewichtung	320
7.4.3.3 Begründung der Grob- und Feinziele	321
7.4.4 Absatzwirtschaft	324
7.4.4.1 Didaktische Struktur	324
7.4.4.2 Taxonomische Gewichtung	327
7.4.4.3 Begründung der Grob- und Feinziele	328
7.4.5 Informationswirtschaft	331
7.4.5.1 Didaktische Struktur	332
7.4.5.2 Taxonomische Gewichtung	334
7.4.5.3 Begründung der Grob- und Feinziele	335
7.4.6 Finanzwirtschaft	338
7.4.6.1 Didaktische Struktur	339
7.4.6.2 Taxonomische Gewichtung	341
7.4.6.3 Begründung der Grob- und Feinziele	341
7.5 Abstimmung der Grob- und Feinziele mit den übergeordneten Bildungsintentionen	344
7.5.1 Fähigkeiten	348
7.5.2 Charakterliche Eigenschaften	353
7.5.3 Konsistenz der Bildungsintentionen	356

	Seite
Abkürzungsverzeichnis	358
Literaturverzeichnis	359-390
Anlagen	391-459

Verzeichnis der Anlagen

Anlage Nr.

1	Fragebogen	391-395
2	Lerninhalte Industriekaufmann und Bürokaufmann (Ausschnitte)	396
3-11	Lernzielstufen	397-406
12	Tutzingen Maturitätskatalog	407-408
13-25	Studentafeln Industriekaufmann	409-418
26-53	Taxonomische Gewichtungen	419-432
54-77	Grob- und Feinziele Industrie- kaufmann	433-456
78-80	Abstimmung Feinziele/Leitziele	457-459

1 Problemstellung

Robinsons Vorschlag, "den geltenden 'Bildungskanon' den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren"¹⁾, bestimmt mit der gleichzeitigen Wiedereinführung des Terminus Curriculum²⁾ seit 1967 die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Die damit verbundene bildungstheoretische Neuorientierung stimuliert seither Pädagogen und Bildungspolitiker aus neuer Sicht, tradierte Bildungsstrukturen und Bildungsprozesse zu überdenken³⁾. Dabei blieb anfänglich die berufliche Bildung weitgehend ausgeklammert, gewann jedoch im Lauf der Zeit aufgrund zunehmender Kritik ständig an Bedeutung und steht gegenwärtig im Mittelpunkt bildungsreformerischer Tendenzen.

- 1) Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 4. Aufl., Neuwied 1973, S. 1.
- 2) Das lateinische Wort Curriculum bedeutet Lauf, zeitlicher Ablauf (curriculum vitae = Lebenslauf). Morhof gebrauchte 1688 diesen Begriff erstmals im deutschen Sprachraum für Lehrplan, eine puritanistische Strömung verdrängte ihn jedoch um 1800 wieder. Vgl. Westphalen, K.: Curriculum. In: Meißner, O. und Zöpfel, H. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtspraxis. Bd. 1, München 1973, S. 15. - Nach heutiger Auffassung zielt die Curriculumsdiskussion zunehmend auf den "Unterricht als Ganzes" (Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975, S. 113.) und dient dessen Vorbereitung, Durchführung und Evaluation. Vgl. Eigenmann, J.: Sequenzen im Curriculum. Weinheim 1975, S. 142 f.
- 3) Insbesondere sind an dieser Stelle zahlreiche Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zu nennen: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen, Bonn 1968; Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969 (künftig als Lehrlingsausbildung zitiert); Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundar-schulwesen, Bonn 1969; Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bonn 1969; Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969; Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart 1972 (künftig als Strukturplan zitiert); Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Stuttgart 1973 (künftig als Reform von Organisation zitiert); Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974 (künftig als Neuordnung zitiert); Berufliche Bildungsgänge und Studienbefähigung, Stuttgart 1974; Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge, Stuttgart 1974.

Die Auseinandersetzungen um die Reform der Berufsausbildung¹⁾ orientieren sich insbesondere an deren wirtschaftlichen und politischen Implikationen: Erhöhtes Ausbildungsniveau für 1,3 Millionen Jugendliche, die berufliche Bildungsgänge durchlaufen, bedeutet höhere Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft und damit verbesserte Lebensbedingungen für Individuum und Gesellschaft²⁾; außerdem ist beruflichen Bildungsmaßnahmen die Aufgabe gestellt, die sich ständig verändernden wirtschaftlichen Strukturen und Prozesse auszuwerten und die Jugendlichen zu kritischem, an demokratischen Spielregeln orientiertem Mitgestalten von Wirtschaft und Gesellschaft zu befähigen³⁾.

Aus der vielfältigen Aufgabenstellung greift die vorliegende Untersuchung zunächst den bildungspolitischen Hintergrund der Diskussion um die Berufsbildung und die damit verbundenen speziellen Probleme des Ausbildungsberufs Industriekaufmann heraus und leitet daraus Untersuchungsziele und methodische Überlegungen zur Entwicklung von Lernzielen für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann ab.

-
- 1) Vgl. insbesondere Crusius, R. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek 1974; Dams, Th.: Berufliche Bildung - Reform in der Sackgasse. Freiburg 1973.
 - 2) Vgl. Widmaier, H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966; Krelle, W.: Beeinflußbarkeit und Grenzen des Wirtschaftswachstums. In: König, H. (Hrsg.): Wachstum und Entwicklung der Wirtschaft. 2. Aufl., Köln 1970, S. 324; Rodenstock, R.: Interdependenz von Wirtschaft und Bildung. In: contact, Heft 1/1967, S. 3-6; Schönfeld, H.-M.: Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Wiesbaden 1967, insbesondere S. 72f.; Achtenhagen, F.: Technischer Fortschritt und Ausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1969, insbesondere S. 670 (künftig als ZfP zitiert).
 - 3) Vgl. Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M. 1974; Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975, insbesondere S. 202-206; Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1970, insbesondere S. 248.

1.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Während vor 1970 in der Bundesrepublik der Hochschulbereich im Vordergrund bildungspolitischer Aktivitäten stand, stellt sich seither als vordringliche Aufgabe die Entwicklung von Zielvorstellungen für die rund vier Fünftel der Jugendlichen eines Geburtsjahrgangs, die nicht auf direktem Weg über das Gymnasium zur Universität oder Hochschule streben¹⁾. Die Aufgaben, die der jetzt Jugendliche künftig als Erwachsener in Familie, Beruf und Staat übernehmen soll, verlangen ein umfassenderes Lernprogramm als bisher; dazu gehören eine berufliche Ausbildung, die den einzelnen zum gesuchten Mitarbeiter werden läßt, und allgemeine Qualifikationen, ohne die in einer fortgeschrittenen Gesellschaft befriedigendes Leben nicht möglich ist. Berufsbildung ist also "nicht nur als Ausbildung von Fertigkeiten, sondern auch als eine die Person entfaltende Bildung für das Leben mit einem Beruf"²⁾ aufzufassen.

Mit Berufsbildungsgesetz (1969) und Strukturplan (1970) ist die Diskussion um die berufliche Bildung in eine neue Phase eingetreten: Der Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung scheint endlich überbrückt, und das duale System der Berufsausbildung hat erstmals eine weitgehende gesetzliche Normierung erfahren, die in Betrieb und Schule ein hohes Niveau beruflicher Qualifizierung gewährleisten soll. Die Anforderungen, die der Bildungstheoretiker im Hinblick auf theoretische Fundierung, Entspezialisierung, Systematisierung und Pädagogisierung stellt, sind insgesamt aus-

1) Vgl. Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule, Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Bd. 1, München 1973, S. 37.

2) Dohnanyi, K.v.: Konkrete "Integrationsfragen" brennen auf den Nägeln! In: Informationen - Bildung, Wissenschaft, Heft 4/1973, S. 40 (künftig als Informationen zitiert). - Vgl. auch Reuter, E.: Die Funktion der Fachoberschule und der Fachhochschule für die Reform unseres Bildungswesens. In: Im Brennpunkt, Nr. 4/1971, S. 14.

diskutiert¹⁾. Nun geht es darum, theoretisch abgesicherte und zugleich praktisch realisierbare Konzepte für die curriculare Neugestaltung der Berufsausbildung zu entwickeln, die den Bildungsanspruch des einzelnen²⁾, den Qualifikationsbedarf von Wirtschaft und Verwaltung sowie gesellschaftliche Vorstellungen wie Chancengleichheit, Emanzipation und Mündigkeit miteinander verbinden.

Die wirtschaftspädagogische Forschung hat dem Problem der Erstellung und Begründung kaufmännischer Curricula einerseits mit der Entwicklung von Bedingungsfaktoren³⁾ und didaktischen Konstruktionskriterien⁴⁾ theoretische Richtung gewiesen, andererseits durch den Bezug zur Unterrichtsforschung⁵⁾ und den

-
- 1) Dies besorgten insbesondere: Lempert, W. und Ebel, H.: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg 1965; Lehrlingsausbildung, a.a.O.; Lutz, B. und Winterhager, W.D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1970; Crusius, R., a.a.O.; Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb, Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Bd. 2, 2. Aufl., München 1973; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70. Bonn 1970 (künftig als Bildungsbericht '70 zitiert); Winterhager, W.D.: Lehrlinge - die vergessene Majorität. 2. Aufl., Weinheim 1972; Stark, E.: Die Lage der Arbeiterjugend in der Bundesrepublik nach 1960. Frankfurt/M. 1973; Alex, L. u.a.: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis. Bonn 1973; Heinen, J.u.a.: Lehrlingsausbildung. Erwartung und Wirklichkeit. Mainz 1972 (künftig als WEMA-Studie zitiert).
 - 2) Vgl. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965, insbesondere S. 23-27.
 - 3) Vgl. Blankertz, H.: Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6/1967, insbesondere S. 416-419 (künftig als DBFS zitiert).
 - 4) Vgl. Zabeck, J.: Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zabeck, J. u.a.: Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. Hannover 1973, insbesondere S. 26-29.
 - 5) Vgl. Stiehl, H.: Zur Funktion von Unterrichtsforschung im Rahmen der Curriculumforschung unter besonderer Berücksichtigung der Revision kaufmännischer Teilcurricula. In: Zabeck, J. u.a.: Ziele, a.a.O., insbesondere S. 59-79.

Versuch pragmatischer Lehrplanrevision¹⁾ praktische Realisierungsmöglichkeiten aufgezeigt, ohne bisher die notwendige Synthese zu vollziehen; insbesondere das Problem der Lernzielfindung und -begründung, nach Knab das "Kernproblem der Curriculumreform"²⁾, bedarf der Verknüpfung von theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzbarkeit.

1.2 Situation des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

Das Berufsbildungsgesetz hat an die Stelle von bisher "Lehrberuf Industriekaufmann" die Bezeichnung "Ausbildungsberuf Industriekaufmann" gerückt. Für ihn setzt die gegenwärtig gültige Ausbildungsordnung³⁾ mit den Vorgaben Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan (BBiG, § 28,2) verbindliche Maßstäbe für die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse sowie deren sachliche und zeitliche Gliederung.

Der frühere Lehrberuf Industriekaufmann war durch Erlaß des Bundesministers für Wirtschaft vom 7.10.1957 staatlich anerkannt worden; die Statistik des Deutschen Industrie- und Handelstages weist ihn schon 1956 als in der Besetzung an dritter Stelle liegend aus, und trotz Fourastiés Auffassung vom schrumpfenden industriellen Sektor⁴⁾ behauptet der Ausbildungsberuf Industriekaufmann seinen prozentualen Anteil an der Gesamtzahl kaufmännischer Ausbildungsberufe fast unver-

-
- 1) Vgl. Heimerer, L.: Curriculare Lehrpläne für den Phasenunterricht. In: Die berufsbildende Schule, Heft 10/1973, S. 649-657 (künftig als BbSch zitiert).
 - 2) Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft: erziehung, Heft 2/1971, S. 20; vgl. dazu Mahrenholz, H.: Lernzielbestimmung als Hauptproblem einer Revision des Curriculum. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/1973, S. 214-221 (künftig als EuB zitiert).
 - 3) Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, 1973, S. 421-426; als Broschüre hrsg. vom Bertelsmann Verlag, Bielefeld (1973), künftig als Ausbildungsordnung Industriekaufmann zitiert.
 - 4) Vgl. Fourastié, J.: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts, Köln 1969, S. 112f.

ändert (1974 = 16%, vgl. Übersicht 1), obgleich sich ein deutlicher Trend zugunsten des mobilitätsfreundlichen Ausbildungsberufs Bürokaufmann - weil nicht an Wirtschaftssektoren gebunden - abzeichnet.

Nicht nur aufgrund der unverändert starken Besetzung, sondern auch wegen der Dynamik, die für den industriellen Sektor der Volkswirtschaft kennzeichnend ist, verdient der Ausbildungsberuf Industriekaufmann die besondere Aufmerksamkeit der Wirtschaftspädagogik. Permanente technische Innovationen, deren sofortige Umsetzung in die Betriebspraxis durch nationalen und internationalen Wettbewerb erzwungen wird, verändern nicht nur die für die Berufsausübung erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern beeinflussen auch das soziale Klima am Arbeitsplatz und die berufliche Mobilität des Industriekaufmanns.

Die von Robinsohn geforderte Aktualisierung der Lehrpläne erscheint für den Industriekaufmann demzufolge vordringlich, und die zögernde Anpassung der Ausbildungsordnungen an den wirtschaftlichen Wandel wiegt für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann besonders schwer. Der 1957 erstellte Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann¹⁾ galt unverändert bis zum 10.5.1973, und auch diese Neuauflage begegnet vielseitigem Unbehagen, das der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen in vier Punkten zusammenfaßt²⁾:

- die Forderung nach einer breiten berufsfeldbezogenen Grundbildung ist nicht berücksichtigt;
- die strenge zeitliche Gliederung verhindert die Gestaltung des Ausbildungsgangs nach individuellen Lernbedürfnissen;

1) Vgl. Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann, Bielefeld (1958).

2) Vgl. Bildungs- und Schulpolitischer Ausschuß des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Stellungnahme zu den Ausbildungsordnungen für den Industriekaufmann, Bankkaufmann, Versicherungskaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel vom 10. Mai 1973. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 1/1974, S. 21 (künftig als WuE zitiert).

Übersicht 1

Entwicklung der Lehr- bzw. Ausbildungsverhältnisse in den 1974 am stärksten besetzten kaufmännischer Ausbildungsberufen seit 1956

Ausbildungsberuf	1956	1958	1960	1962	1964	1966	1968	1970	1972	1974
Verkäufer(in)	-	-	-	-	-	-	35490	67542	79542	71556
Industriekaufmann	77281	75951	78795	82921	81106	84053	79977	81967	74682	62035
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	77790	79554	80698	75620	74207	69522	70193	61725	56215	48868
Bankkaufmann	16449	16475	20532	26101	28195	37052	41632	49705	52713	43640
Bürokaufmann	-	-	-	4256	18205	26492	32485	36754	42149	42887
Einzelhandelskaufmann	236290	230281	208751	177973	177636	177124	138603	54502	36261	30605
Kaufmännische und sonstige Auszubildende insgesamt	451104	449128	470873	449728	465618	483624	494316	453568	439116	387203
Prozentanteil Industrie-kaufmann	17,1	16,9	16,7	18,4	17,4	17,4	16,2	18,1	17,0	16,0

Quelle: Berufsausbildung (ab 1974: Berufsbildung), Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Hefte 55/1957, 58/1958, 68/1959, 74/1960, 99/1965, 117/1968-69, 129/1970-71, 130/1971-72, 144/1973-74, 148/1974-75.

- die Erfordernisse einer gestuften Berufsbildung sind nicht einbezogen;
- der Notwendigkeit einer Verbindung beruflicher und studienbezogener Bildungsgänge ist nicht Rechnung getragen.

Dies sind jedoch nur Ausschnitte aus einem umfangreichen Problemkomplex, dem sich das seit 1971 für die Gestaltung der Ordnungsunterlagen verantwortliche Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung¹⁾ gegenübergestellt sieht. Die Bedingungen der industriellen Produktion sowie die damit verbundenen sozialen Beziehungen von Individuen und Gruppen haben sich gewandelt, und die gesellschaftlichen Auffassungen von Bildung und Erziehung sind einem ständigen Veränderungsprozeß unterworfen, der in unserer pluralistischen Gesellschaft mehr oder weniger intensiv alle sozialen Gruppierungen²⁾ erfaßt. Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum stellen heute an jeden Bildungsgang hohe Ansprüche; ein Lernzielkonzept für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann, das sich gegenwärtig weder in Lehrplänen noch in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann abzeichnet³⁾, muß bildungspolitische, soziale und curriculare Kriterien einbeziehen, wobei Möglichkeiten und Grenzen der Realisierbarkeit jeweils abzuwägen sind.

1.3 Untersuchungsziele

Aus der Kritik an Lehrplänen und Ausbildungsordnung zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann sowie aus technischen, ökonomischen, pädagogischen und sozialen Veränderungen der Industriegesellschaft lassen sich vier Untersuchungsobjekte - als

-
- 1) Vgl. Schmiel, M.: Die Bestimmung der Prioritäten für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Heft 1/1972, S. 9 (künftig als ZfBF zitiert).
 - 2) Vgl. Vogt, H.: Bildungsprobleme der Industriegesellschaft in West und Ost. Braunschweig 1967, S. 17.
 - 3) Weis forderte bereits 1967 "Konkretisierung der Anforderungsmerkmale an die Ausbildung von Industriekaufmannslehrlingen". Weis, H.: Ist das Berufsbild des Industriekaufmanns noch zeitgemäß? In: WuE, Heft 5/1967, S. 205.

Chancengleichheit, Demokratisierung, Lernzielorientierung, Wissenschaftsbestimmtheit bezeichnet - ableiten, die im Hinblick auf spezifische Untersuchungsziele der vorliegenden Arbeit zu konkretisieren sind.

1.3.1 Chancengleichheit

Das häufig als Leerformel apostrophierte Schlagwort Chancengleichheit bedeutet, daß allen Jugendlichen "unabhängig von den sozialen Bedingungen und von der wirtschaftlichen Situation des Elternhauses die Möglichkeit geboten wird, ihre Begabungen und Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Persönlichkeit zu entfalten"¹⁾. Dieses Postulat umfaßt nach Böhmer rechtliche, soziologische, materielle und individuelle Aspekte²⁾, denen im Hinblick auf die Verbindung von allgemeinem und berufsbezogenem Lernen in der Sekundarstufe II besondere Bedeutung zuwächst: Der Staat muß die gesetzlichen Voraussetzungen für die horizontale und vertikale Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe II schaffen; inhaltliche Differenzierungen sollen die schichtenspezifische Selektion des tradierten Schulsystems abbauen; Lernmittelfreiheit, Bildungsberatung und individuelle Förderung sollen schulisch gleiche Ausgangsbasis für alle Jugendlichen herstellen. Diese Interpretation betrachtet Chancengleichheit vorwiegend unter dem Aspekt der "Ungleichheit der Bildungschancen"³⁾.

Tradierte humanistische Bildungsanschauungen haben Bildungsweg und Bildungsziel der Jugendlichen jahrhundertlang durch "die Zurechenbarkeit der Eltern zu bestimmten sozialen Schich-

1) o.V.: Stichwort "Chancengleichheit", Lexikon der Gesamtschule. In: Informationen, Heft 6/1973, S. 82. - Vgl. Heldmann, W.: Chancengleichheit. In: Wehle, G. (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Bd. 2. München 1973, S. 52.

2) Vgl. Böhmer, M.: Zur Wahlpflichtfachentscheidung in der Realschule. Diss. Mainz 1974, S. 12-14.

3) Hess, F. u.a.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten 1966. - Vgl. dazu Winterhager, W.D., Lehrlinge, a.a.O., insbesondere S. 78-81.

ten festgelegt"¹⁾, wobei berufliche Bildung als nur Ausbildung mit dem Makel der Zweckorientiertheit behaftet blieb. So wurde die gesellschaftspolitisch bis heute negativ wirksam gebliebene Vorstellung von einer angeblichen Minderwertigkeit der Berufsbildung geprägt. Erst im letzten Jahrzehnt hat sich auf endlich breiterer Basis die Einsicht durchzusetzen begonnen, daß sich berufliche Bildung nicht allein auf das Einüben beruflicher Techniken und das Vermitteln nur der zu ihrem unmittelbaren Verständnis erforderlichen Wissensinhalte beschränkt, sondern darüber hinaus an berufsbildenden Lerninhalten Denkprozesse auf so hohem Niveau initiiert werden, daß Gleichwertigkeit mit allgemeinbildenden Bildungsgängen vorliegt (bildungstheoretische Integration)²⁾. Der Deutsche Bildungsrat³⁾, die Bundesregierung⁴⁾ und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung⁵⁾ erwarten die gesellschaftliche Anerkennung auch beruflicher Ausbildung als Bildung insbesondere durch die organisatorische und curriculare Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Statt Bildungswege bestimmten Bildungsinstitutionen zuzuordnen, sollen

-
- 1) Rosenmayr, L.: Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter. In: Glass, D.V. und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3. Aufl., Köln 1968, S. 269.
 - 2) Vgl. Ploghaus, G.: Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Gesamtschul-Oberstufe. In: DBFS, Heft 5/1971, S. 325f. - Nach Frister dürfte dieses Problem überhaupt nicht existieren, denn es gibt "keinen Gegenstand der sogenannten allgemeinen Bildung, der nicht auch für eine Berufsausübung von Bedeutung ist oder zumindest von Bedeutung sein kann"; damit "handelt es sich nicht um zwei Arten von Bildung". Frister, E.: Zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe des Bildungswesens. In: Im Brennpunkt, Nr. 4/1971, S. 4 (2 Zitate).
 - 3) Vgl. Neuordnung, a.a.O., insbesondere S. 9-11; Strukturplan, a.a.O., S. 34f.
 - 4) Vgl. Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 56 und 67; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte). Bonn 1973, S. 13 (künftig als Markierungspunkte zitiert).
 - 5) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 25-28 (künftig als Bildungsgesamtplan zitiert).

unter funktionalem Aspekt Bildungsgänge eingerichtet werden, die

- auf das Studium an einer Hochschule ausgerichtet sind (studienbezogene Bildungsgänge),
- zu einer beruflichen Qualifikation führen (berufsbezogene Bildungsgänge),
- sowohl Bildungsgänge im Hochschulbereich eröffnen als auch berufliche Qualifikationen vermitteln (doppelqualifizierende Bildungsgänge)¹⁾.

Den doppelqualifizierenden Bildungsgängen gehört auch bildungspolitisch im Hinblick auf eine Verminderung von Studienbewerbern besondere Aufmerksamkeit. Falls gemäß den Intentionen des Strukturplans künftig wirklich etwa 50% eines Geburtsjahrgangs das Abitur II anstreben²⁾, jedoch nur etwa die Hälfte dieser Absolventen Bildungsgänge im Hochschulbereich aufnimmt, müßten 25% jedes Geburtsjahrgangs nach Erreichen der Hochschulreife ohne Hochschulbesuch in die berufliche Praxis gelenkt werden³⁾; dies ist nur möglich, wenn die Sekundarstufe II Studienbezug mit Berufsbezug verbindet.

Ehe eine solche Entwicklung bei vielen bzw. sogar nahezu allen Ausbildungsberufen eintreten kann, fällt einigen, die sich - so der Industriekaufmann - bisher bereits von Anforderungen und Inhalten her aus der Gesamtheit der Ausbildungsberufsbilder positiv herausgehoben haben, die Funktion von Schrittmachern zu. Daraus läßt sich die Hypothese ableiten, daß der Ausbildungsgang Industriekaufmann sowohl organisatorisch als auch curricular in doppelqualifizierende Bil-

1) Vgl. Ploghaus, G., a.a.O., S. 329.

2) Nach den Intentionen des Strukturplans soll das Abitur II an die Stelle der allgemeinen Hochschulreife treten; wesentlichste Kriterien (vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 161f.):

- das Abitur II ist auch in beruflichen Bildungsgängen der Schulen der Sekundarstufe erreichbar,
- das Abitur II führt statt zur allgemeinen zur fachbezogenen Hochschulreife.

3) Vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag: Abiturientenberufe - Ausweg aus der bildungspolitischen Sackgasse? In: Berufsausbildung 1974/75, a.a.O., S. 31-36.

dungsgänge der Sekundarstufe II integrierbar ist. Aus dem Versuch der Verifizierung dieser Hypothese¹⁾ ergibt sich als erstes Untersuchungsziel das Abwägen über Kombinationen, Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Leistungen, die der Lernende in Schule, Ausbildungsbetrieb bzw. überbetrieblicher Ausbildungsstätte erbringt. Einige knappe Vorschläge dazu finden sich in den Darlegungen von Peege, "den Ausbildungsgang Versicherungskaufmann parallel zur in der KMK-Vereinbarung vorgegebenen Liste in Kurseinheiten aufzugliedern"²⁾.

Die erforderliche curriculare und organisatorische Abstimmung setzt auf der Schulseite gleichwertige Lerninhalte in den Zubringerschulen - Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule, berufliches Gymnasium - voraus, um das auch im neuen Berufsbildungsgesetz vorgesehene Qualifikationsverrechnungssystem³⁾ zu erstellen. Auf der betrieblichen Seite ist das spezifische Lernprogramm für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann so in die Sekundarstufe II einzubringen, daß Wiederholungen und Überschneidungen mit den Curricula vorgelagerter oder nachfolgender Bildungsgänge weitgehend ausgeschlossen sind. Daneben bleiben Entwicklungstendenzen des Industriebetriebs, Freigabe der Lerninhalte für Schwerpunktbildung und Profilierung, Aufgliederung des Programms in gestufte Bildungsgänge, deren Öffnung für Lernende mit unterschiedlichen Eingangsqualifikationen, die Organisation des Lernprogramms in Form von Kursen an wählbaren Lernorten sowie die Umwandlung der allgemeinen Hoch-

-
- 1) Vgl. Popper, K.: Logik der Forschung, 4. Aufl., Tübingen 1971, S. 8 und 14-17.
 - 2) Peege, J.: Position und Aufgabe des betrieblichen Ausbilders in der Konzeption des künftigen Bildungswesens. In: Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft (Hrsg.): Das duale System in der Bewährung. Karlsruhe 1973, S. 172.
 - 3) Vgl. Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 2.6.1975: Entwurf des Berufsbildungsgesetzes, Bundestagsdrucksache 7/3714, § 27 (künftig als Gesetzentwurf BBiG zitiert).

schulreife in berufsorientierte Fachabschlüsse curricular relevant¹⁾.

1.3.2 Demokratisierung

Wie die sich allmählich durchsetzende Auffassung von einer Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung beruht auch die Forderung nach Demokratisierung des Bildungswesens auf dem Wandel gesellschaftlicher Vorstellungen. Während bisher der vom Staat verordnete Lehrplan nur selten Kritik begegnete, "erhofft man sich von neuen curricularen Verfahren eine 'Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne', wobei besonders an die Mitwirkung breiter Teile der Bevölkerung in irgendeiner Form gedacht ist"²⁾.

Demokratie, "ein sehr vieldeutiger Begriff"³⁾, ist über seinen politischen Kern hinaus als Lebensform, "als permanente Gestaltungsaufgabe freier Menschen"⁴⁾ aufzufassen. Zwar bedarf jedes Demokratisierungsvorhaben "einer langfristigen Zeitperspektive"⁵⁾, doch liegen kurzfristigere Chancen

-
- 1) Lempert interpretiert diese Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung als "Herstellung materialer Chancengleichheit für alle". Lempert, W., a.a.O., S. 259. - Vgl. dazu auch Blankertz, H.: Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. - Zum Kollegstufenmodell in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. In: ZfP, Heft 6/1971, S. 813; derselbe: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: DBFS, Heft 1/1972, insbesondere S. 9.
 - 2) Ziechmann, J.: Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn 1973, S. 20; vgl. Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: didactica, Heft 1/1969, S. 32-51; Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer. In: Burst, R. u.a. (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschulcurricula. Heidelberg 1971, S. 12; Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 56.
 - 3) Schoeck, H.: Kleines soziologisches Wörterbuch, 2. Aufl., Freiburg 1970, S. 76; vgl. Spies, W.: Konzepte schulischer Neugestaltung. Braunschweig 1971, S. 51.
 - 4) Assel, H.-V.: Demokratie auf dem Prüfstand, München 1973, S. 65.
 - 5) Naschold, F.: Organisation und Demokratie, Stuttgart 1969, S. 93.

für mehr Demokratie vor allem dort, wo es um Ausgleich unnötiger Ungleichheitsformen geht, die nicht in das Bild der fortgeschrittenen Industriegesellschaft mit der gemeinsamen Verantwortung aller für alle passen¹⁾.

In der gegenwärtigen Entstehungspraxis von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen sind solche tradierten Ungleichheitsformen noch zahlreich konserviert. Demokratischer Fortschritt, erkennbar als "Ausbau von Selbst- und Mitbestimmung"²⁾, bildet eher die Ausnahme³⁾. Die Zentralentscheidung über Richtlinien und Lehrpläne kennt keine Stufung oder Verteilung auf mehrere Instanzen, weder hinsichtlich "der unterschiedlichen politischen und pädagogischen Reichweite von Curriculum-Entscheidungen" noch mit Blick auf die neben dem Staat unmittelbar von "Schulträgern, Eltern, Lehrern und Schülern"⁴⁾ über Bildungsinhalte gewünschten Schwerpunkte. Natürlich stellt sich vorweg grundsätzlich die Frage, inwieweit Autonomisierung, d.h. Verlagern von Entscheidungskompetenzen aus der staatlichen und kommunalen Verwaltung an Betriebe und Schulen, die Partizipation als Beteiligtsein von Ausbildern, Auszubildenden und Eltern an innerbetrieblichen, von Lehrern, Schülern und Eltern an innerschulischen Entscheidungsprozessen überhaupt möglich und erwünscht ist⁵⁾.

1) Vgl. Wilhelm, Th. (Hrsg.): Demokratie in der Schule, Göttingen 1970, S. 8 f.

2) Assel, H.-G., a.a.O., S. 66.

3) Eine solche Ausnahme stellt die Beteiligung des Landeselternbeirats beim Erarbeiten hessischer Lehrpläne dar. Vgl. Knab, D., a.a.O., S. 26.

4) Ebenda, S. 26 (2 Zitate).

5) Vgl. Westphalen, K.: Autonomisierung und Partizipation? In: Die Höhere Schule, Heft 2/1973, S. 37. - Nicklas sagt dazu: "Leider gibt es noch keine Beispiele, wie man die Mitarbeit so großer Gruppen wie Lehrer, Schüler und Eltern in den Prozeß der Lehrplanrevision einbeziehen kann." Nicklas, H.W.: Probleme der Curriculum-Entwicklung. In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1972, S. 22.

Bedenken erheben sich insbesondere gegenüber dem Ausdehnen des Mitwirkens und Mitentscheidens auf alle Gruppen der Gesellschaft¹⁾, weil das dann eintretende Prinzip der demokratischen Repräsentation nur noch "einzelne oder kleinere Gruppen stellvertretend für die vielen anderen handeln"²⁾ läßt. Solche "Demokratievorstellungen mit parlamentarischen Verfahrensweisen"³⁾ sind im Prozeß der Lehrplanerstellung nicht realisierbar und scheiden deshalb auch für die Entwicklung von Lernzielen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann aus. Als Forschungsansatz bietet sich jedoch die Hypothese an, daß eine "angemessene Beteiligung aller betroffenen und kompetenten Personenkreise"⁴⁾ bei der organisatorischen und curricularen Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann möglich ist; daraus leitet sich das zweite Untersuchungsziel ab: Es gilt, eine Möglichkeit der Demokratisierung curricularer Entscheidungen speziell für den Ausbildungsgang Industriekaufmann zu entwickeln, zu begründen und in die praktische Erstellung eines Lernzielsystems Industriekaufmann einzubringen.

1.3.3 Lernzielorientierung

Seitdem die angloamerikanische Diskussion über Curricula und Curriculumkonstruktion in der Bundesrepublik aufgegriffen worden ist, stehen Probleme der Herleitung und Begründung von Lernzielen im Vordergrund des Interesses: "Weniges wird

-
- 1) Vgl. Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I, 2. Aufl., Weinheim 1956, S. 22; Spies, W.: Konzepte schulischer Neugestaltung. Bielefeld 1971, S. 53; Beauchamps, G.A.: Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. In: Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972, S. 142.
 - 2) Stammen, Th.: Demokratie in Deutschland. München 1971, S. 96.
 - 3) Schoenfeldt, E.: Curriculumentwicklung - eine pädagogische Aufgabe mit politischen Implikationen. In: DBFS, Heft 9/1973, S. 655.
 - 4) Lehrlingsausbildung, a.a.O., S. 12.

in der amerikanischen Curriculum-Theorie so sehr betont wie die Notwendigkeit klarer Zielvorstellungen."¹⁾

Diese Schwerpunktbildung läßt sich einerseits mit der gerade die deutsche Pädagogik kennzeichnenden großen Tradition in der Lehrplantheorie erklären, andererseits mit der vorrangig gewordenen Revision der in den Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben geltenden Lern- und Erziehungsziele. Zunehmend greift diese Terminologie und mit ihr die inhaltliche Diskussion auf die Betriebspädagogik, insbesondere die Pädagogik der Ausbildungsberufe über und fordert auch dort statt der traditionellen Stoffkataloge die Lernzielorientierung²⁾.

Lernzielorientierte Konzepte rücken in den Mittelpunkt der Curriculumentwicklung "die Frage, inwieweit Bildungsinhalte zu einer bestimmten Zielverwirklichung geeignet erscheinen"³⁾. Möller zufolge sind selbst die Probleme der Lernorganisation und Lernkontrolle "sekundär im Vergleich zur Erstellung von Lernzielen"⁴⁾, weil erst überlegt und operationalisierbar formulierte Lernziele die Voraussetzung jeder Unterrichtsarbeit schaffen. In Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung ist gegenwärtig nur in zweiter Linie vom Lehr- und Lernstoff die Rede, in erster Linie von den veränderten und zu verändernden Zielsetzungen im Lehrkanon. Der neue Lehrplan soll als Lernplan nicht mehr vom Lehrstoff, sondern von den Lernzielen her strukturiert sein⁵⁾. Nach Teschner ist die

- 1) Schmidt, G.R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 41.
- 2) Vgl. Bildungs- und Schulpolitischer Ausschuß, a.a.O., S. 21.
- 3) Hesse, H.A.: Curriculum-Forschung in soziologischer Sicht. In: DBFS, Heft 1/1970, S. 22.
- 4) Möller, C.: Technik der Lernplanung. 4. Aufl., Weinheim 1973, S. 15. - Ähnlich argumentieren Weniger und seine Schüler, insbesondere Klafki.
- 5) Vgl. Nicklas, H.W., a.a.O., S. 8 und S. 15; Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): bildungspolitische Informationen, Heft 1/1974, S. 9; Heimerer, L. u.a.: Einführung in den curricularen Lehrplan - Begründung und Begriffe. In: EuB, Heft 1/1973, S. 22-28; Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (KMK-Vereinbarung). In: die realschule, Heft 10/1972, S. 331-333.

Zielanalyse "das strukturierende Prinzip der Curriculumentwicklung. Lerngegenstände, Lernprozesse und Lernorganisation fungieren in der Curriculumentwicklung als von den Lernzielen abhängige Variable."¹⁾

Nicht nur Lehrpläne, sondern auch "Berufsbilder sollen möglichst vollständig die Berufsleistungen in der Form operationalisierter Lernziele enthalten"²⁾. Betriebliche Ausbilder und Berufsschullehrer benötigen bessere Unterlagen als bisher über die Richtung ihrer Bildungsbemühungen, wenn diese erfolgreich sein sollen. Für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann geben weder die Lehrpläne für Industriefachklassen, noch bietet die Ausbildungsordnung vom 10.5.1973 über das didaktische "Was" hinaus Informationen über das "Wozu" und "Wohin" der jeweiligen Ausbildungsmaßnahme. Das Fehlen solcher exakt formulierten Ausbildungsziele läßt Ausbildung als Selbstzweck erscheinen, der meist an Überbetonung reproduzierbaren Wissens und unzureichender Kontrolle der Lernfortschritte leidet³⁾.

Die an dem Konzept der Lernzielorientierung anknüpfende Forschungshypothese der vorliegenden Untersuchung geht davon aus, daß das Erstellen eines Systems von Lernzielen, das studienbezogenes und berufsbezogenes Lernen miteinander verbindet⁴⁾, für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann möglich

-
- 1) Teschner, W.-P.: Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung. In: Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Beiträge zum Lernzielproblem. Ratingen 1972, S. 36.
 - 2) Isenegger, U.: Zum Verhältnis von berufspädagogischer und curricularer Forschung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, Heft 3/1970, S. 139.
 - 3) Vgl. Dubs, R.: Die Taxonomie. In: WuE, Heft 8/1971, S. 169 und 171; Tyler, R.W.: Some Persistent Questions on the Defining of Objectives. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.): Defining Educational Objectives, 5. Aufl., Pittsburgh 1969, S. 77.
 - 4) Hier ist eine Verbindung zum ersten Untersuchungsobjekt (Chancengleichheit) hergestellt. Lernzielkataloge als formale Konsequenz des Konzepts der Lernzielorientierung können auch den Grad der Demokratisierung (zweites Untersuchungsobjekt) erhöhen, wenn sie den Schülern bzw. Auszubildenden zum Zweck der Kritik und konstruktiven Mitarbeit zur Kenntnis gebracht werden.

ist. Als drittes Untersuchungsziel leitet sich daraus die Aufgabe ab, den von den Lehrplänen und der Ausbildungsordnung abgesteckten Erlaß-Rahmen mit konkreten Lernzielen auszufüllen, die Umfang und Tiefe der beabsichtigten Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten erkennen lassen. Die Ordnungsmittel des Ausbildungsberufs Industriekaufmann sind unter Einbeziehung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse so aufzubereiten, daß bei allen Beteiligten Klarheit über die Bildungsintentionen besteht.

1.3.4 Wissenschaftsbestimmtheit

Der Strukturplan für das Bildungswesen sieht im Prinzip der Wissenschaftsbestimmtheit einen wesentlichen Grundsatz der curricularen Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung¹⁾. Somit darf nicht Unterrichtsgegenstand sein, "was vom Standpunkt der Wissenschaft aus unhaltbar ist"²⁾. Hier äußern sich allerdings Erwartungen, die Wissenschaft schwerlich erfüllen kann. "Den" Standpunkt der Wissenschaft gibt es häufig nicht; zu einer Vielzahl von Fragen, Gegenständen und Methoden verhalten sich die Aussagen wissenschaftlicher "Lager" und "Schulen" kontrovers, so daß von einem allgemeinen Selbstverständnis der Wissenschaft überhaupt nicht gesprochen werden kann³⁾. Inhaltliche und methodische Rückbindung an die Wissenschaft gelingt daher allenfalls in Teil-

1) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 30, 33 f., 64, 166; Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 134.

2) Blankertz, H. u.a.: Kollegstufe NW. Ratingen 1972, S. 26. - Die Verwissenschaftlichung der Curriculumentwicklung beschreibt Blankertz ausführlich: "Zum ersten Mal in der Geschichte des Schulwesens sollen Innovationen bis ins einzelne geplant, schulorganisatorische Änderungen unter Berücksichtigung aller Bedingungsfaktoren und Nebenwirkungen berechnet, sollen neue Unterrichtsgebiete durch vorgängige Theorie, gesichert durch Experiment und Erfolgskontrolle, eingeführt werden." Blankertz, H. (Hrsg.): curriculumforschung - strategien, strukturierung, konstruktion. 3. Aufl., Essen 1973, S. 8 f.

3) Vgl. Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1, München 1969, S. 1-8.

disziplinen oder bei Einzelfragen, versagt jedoch als generelles Kriterium der Curriculumkonstruktion¹⁾.

Zabeck stellt die Brauchbarkeit des Kriteriums Wissenschaftsorientierung für die Curriculumentwicklung deshalb in Frage, weil "keine Übereinstimmung über die Kriterien für die Wissenschaftlichkeit von Aussagen" besteht; doch läßt er einen solchen Ansatz insoweit didaktisch gelten, als dieses Prinzip dazu beiträgt, "die Curricula der Bildungsinstitutionen so einander zuzuordnen, daß ... keine Abschirmung gegenüber Ausbildungsgängen vorgenommen (wird), die ein höheres theoretisches Niveau vermitteln"²⁾. Aus dieser Sicht behält Wissenschaftsbestimmtheit ihre Bedeutung als "eine Art gemeinsamer Nenner für Berufsbildung und Allgemeinbildung"³⁾ und wird zum Beleg für die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge in der Sekundarstufe II.

Aus dem Prinzip der Wissenschaftsbestimmtheit läßt sich für das zu erstellende Lernzielsystem zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann die Hypothese formulieren, daß Begründung und Ableitung von Lernzielen mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden der Wirtschaftspädagogik⁴⁾ möglich sind. Als viertes Untersuchungsziel stellt sich dann die Aufgabe - losgelöst vom wissenschaftlichen und bildungspolitischen Meinungsstreit um den Begriff der Wissenschaftsbestimmtheit -, aufgrund hermeneutisch betriebener Literatur-

-
- 1) Vgl. Freund, K.P.: Kollegstufe Nordrhein-Westfalen. In: Die Deutsche Schule, Heft 1/1973, S. 50.
 - 2) Zabeck, J.: Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie - Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: DBFS, Heft 8/1973, S. 564 u. 577 (2 Zitate).
 - 3) Stratmann, K.: Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung - ihre Bedingungen und Konsequenzen. In: Neue Sammlung, Heft 2/1973, S. 157.
 - 4) Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt nach Lempert die koordinierende und organisierende Kraft dar, die in bezug auf Probleme der Berufsausbildung pädagogische, technische, ökonomische, soziale und politologische Erkenntnisse und Methoden wissenschaftlich aufzuarbeiten vermag. Vgl. Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M. 1971, S. 199 f. und 296.

analyse ein Lernzielkonzept zu entwickeln, das in jeder Phase Rückbezug und Begründung im Wissenschaftsbereich Wirtschaftspädagogik findet. Weder die Integration allgemeinen und beruflichen Lernens in der Sekundarstufe II noch die Demokratisierung von Entscheidungsprozessen und die Formulierung von Lernzielen im Ausbildungsgang Industriekaufmann können auf die Absicherung durch wissenschaftlich exakte Untersuchungen verzichten; insofern determiniert das Untersuchungsobjekt Wissenschaftsbestimmtheit und das daraus abgeleitete Untersuchungsziel die drei voranstehenden und wird zur Leitmaxime der vorliegenden Arbeit.

1.4 Untersuchungsmethoden

Da die uneingeschränkte Einordnung der Wirtschaftspädagogik "im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität"¹⁾ nicht möglich ist, können aus der Sicht der Wissenschaftslogik wissenschaftliche Hypothesen auf vielfältige Art und Weise entstehen; erst bei der Überprüfung gegebener Hypothesen und Theorien beginnt die als Positivismusstreit bekannte Methodendiskussion²⁾. Unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze und die Nähe der Wirtschaftspädagogik zu ihren Nachbardisziplinen Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre führen für die vorliegende Untersuchung zur Entscheidung für den Methodenpluralismus, den Dörschel als "empirisch-deskriptiv-explikativ"³⁾ bezeichnet; die Gefahr des Erkenntnisverzichts aufgrund eines Methodenmonismus wird dementsprechend vermieden⁴⁾.

1) Peege, J.: Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität. In: WuE, Heft 3/1966, S. 99-107.

2) Vgl. Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuweid 1969; Popper, K.R., a.a.O., S. 8-13. Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim 1973, S. 40-48.

3) Dörschel, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Aufl., München 1971, S. 36.

4) Diese Frage ist noch nicht geklärt: Vgl. Oppolzer, S.: Vorwort zu Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, München 1969, S. 11; Berke, R.: Wirtschaftspädagogik, In: Horney, W. u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2, Gütersloh 1970, S. 145.

Mit dem Zusatz "explikativ" sind die Diskussion und Interpretation von Ergebnissen und deren Einordnung in größere Zusammenhänge sowie die Entwicklung von Folgerungen gemeint¹⁾, jedoch nicht eine Erklärung im Sinne einer logischen Ableitung aus einem allgemeinen Obersatz. Zwar lassen sich methodologisch einwandfrei gewonnene empirische Ergebnisse unterschiedlich interpretieren und zu divergierenden Folgerungen und Forderungen führen²⁾, wenn nicht geisteswissenschaftliche Verfahren, insbesondere die Hermeneutik, eingreifen. In diesem Sinne ist in der vorliegenden Untersuchung nicht nur an den Einsatz nur eines Verfahrens oder an eine bestimmte zeitliche Abfolge empirischer und geisteswissenschaftlicher Methoden gedacht, sondern an einen Prozeß "wechselseitiger methodologischer Aufhellung und Abstützung"³⁾.

Bei der Entwicklung von Lernzielen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann dominiert die Empirie bei der Befragung von Experten, die durch Entscheidungen didaktischer und bildungsorganisatorischer Art über subjektive Wertvorstellungen hinaus gesellschaftlichen Konsens herbeiführen sollen; die Theorie überwiegt dagegen bei der Untersuchung zukünftigen wirtschaftlichen und sozialen Wandels. "Empirie und Theorie lassen sich nicht in ein Kontinuum eintragen"⁴⁾, sie stehen vielmehr in einem Spannungsverhältnis: Der Theorie wird durch die empirische Bewährungskontrolle eine spezifische Leistungsfähigkeit abverlangt, und umgekehrt kritisiert sie die empirisch erforschte Wirklichkeit einschließlich der angewandten Methoden⁵⁾.

-
- 1) Vgl. Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, S. 130.
 - 2) Vgl. Wolf, W.: Empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u.a., ebenda, S. 118 f.
 - 3) Röhrs, H., a.a.O., S. 116.
 - 4) Adorno, Th. W.: Soziologie und empirische Forschung. In: Ziegler, K. (Hrsg.): Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Göttingen 1957, S. 247.
 - 5) Vgl. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 6. Aufl., München 1972, S. 7.

Die Entwicklung von Lernzielen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann muß das Spannungsverhältnis zwischen Erziehungsnorm und Erziehungswirklichkeit auswerten und die wirtschaftspädagogische Dimension von Empirie und Normativität abstecken. Ideologiekritische Strömungen der neueren Wirtschaftspädagogik führen dazu, daß in Zielvorstellungen für den Ausbildungsgang Industriekaufmann über normative Setzungen und empirisch-deskriptiv-explikative Untersuchung der Erziehungswirklichkeit hinaus auch Denkansätze aus sozialkritischer Sicht einzubeziehen sind¹⁾; damit verstärkt sich die Forderung nach interdisziplinärer Forschung in der Wirtschaftspädagogik.

1.5 Gang der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich im folgenden in 6 Hauptabschnitte, die durch Robinsohns Forderung, Bildungsreform als Revision des Curriculum aufzufassen, bestimmt sind. Da Curriculumrevision begrifflich mehr als Entwicklung von Lernzielen bedeutet, behandelt der zweite Hauptabschnitt die Beziehungen zwischen Curriculum im Sinn der theoretischen Pädagogik und dem hier beabsichtigten Lernzielsystem, um aus curricularen Entwicklungsstrategien die Determinanten des Lernzielsystems Industriekaufmann abzuleiten.

Der dritte Hauptabschnitt befaßt sich mit der Rolle, die curricularen Entscheidungsprozessen bei der Entwicklung von Lernzielen zufällt und versucht mit Hilfe einer Expertenbefragung der Pluralität von Meinungen in unserer Gesellschaftsordnung Rechnung zu tragen. Auswahl und Gewichtung von Expertengruppen sowie Auswertung von Stellungnahmen und Entscheidungen zur organisatorischen und curricularen Gestaltung des Ausbildungsgang Industriekaufmann sollen den demokratisch legitimierten gesellschaftlichen Konsens herbeiführen.

1) Vgl. Dauenhauer, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre. Bad Homburg 1973, S. 150-168.

Im vierten Hauptabschnitt ist mit Hilfe der Expertenentscheidungen der bildungsorganisatorische Rahmen des Lernziel-systems Industriekaufmann zu umreißen. Die Diskussion um die Organisation der Berufsausbildung ist durch Kontroversen gekennzeichnet, die sich zunehmend aus dem Bereich wissenschaftlicher Objektivität entfernen und politisch-gesellschaftliche Grundauffassungen zum Ausdruck bringen. Hier versagt die hermeneutische Analyse; um den Prozeß der Lernzielentwicklung voranzutreiben, müssen curriculare Entscheidungsprozesse, entsprechend der Gewichtung der Expertengruppen, die organisatorische Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann bestimmen.

Die Hauptabschnitte fünf bis sieben füllen den organisatorischen Rahmen mit Lernzielen und -inhalten. Ausgehend von abstrakten, für alle beruflichen Bildungsgänge gültigen Leitzielen sind auf niedrigerem Abstraktionsniveau Richtziele, Grobziele und Feinziele zu formulieren¹⁾, die die pädagogischen Intentionen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann konkreter als die Ausbildungsordnung und die gegenwärtig vorliegenden - meist als Stoffkataloge konzipierten - Lehrpläne der 11 Bundesländer zum Ausdruck bringen. Neben dem curricularen Verknüpfen der Lehrpläne mit der Ausbildungsordnung geht es darum, die im Lernprogramm Industriekaufmann vorhandenen Lerninhalte als gleichzeitig studienbezogenes Lernen zu kennzeichnen bzw. solche Räume zu schaffen, um die beabsichtigte Integration von allgemeinem und beruflichem Lernen vollziehen zu können.

1) Vgl. Peterßen, W.H.: Zur Bestimmung und Formulierung von Lernzielen für begrenzte Unterrichtseinheiten. In: Roth, H. und Blumenthal, A. (Hrsg.): Zum Problem der Lernziele. Hannover 1973, S. 65.

2 Strategie der Lernzielentwicklung

Lernzielentwicklung und curriculare Strategie¹⁾ stehen in engem Abhängigkeitsverhältnis, denn die Interpretation des Curriculums muß in jedem Fall die Lernzielproblematik berücksichtigen; meist nehmen Lernziele einen hervorragenden Rang innerhalb des Curriculumkonzepts ein. Strategien der Lernzielentwicklung sind in den Gesamtzusammenhang der Curriculumkonstruktion eingebettet; nach der definitorischen Abgrenzung bleibt deshalb die Brauchbarkeit curricularer Strategien für die Lernzielentwicklung zu überprüfen, um zu einer speziellen Strategie für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann zu gelangen.

2.1 Curriculare Einordnung des Lernzielsystems

In den USA bezeichnet der Terminus Curriculum vielerlei auf einmal: allgemeine Wertvorstellungen, Ausbildungsziele, Lernziele, als Variable auch Lerninhalte, Unterrichtsmethoden, bereits gesammelte Lehrerfahrungen, Evaluation. Zwischen allen diesen Komponenten bestehen Interdependenzverhältnisse, doch die beherrschende Stellung nehmen die Lern- und Ausbildungsziele (objectives) ein²⁾.

Die abweichend willkürliche Verwendung des Begriffes Curriculum im deutschen Sprachraum hat dazu geführt, daß eine allgemein verbindliche Definition bisher nicht gelungen ist. Während zahlreiche Autoren auf der synonymen Verwendung der

1) Herzenstiel definiert Strategie als "die genaue Beschreibung, bzw. die exakten Vorschriften des Vorgehens unter Berücksichtigung aller beteiligten Personen, Einrichtungen, der Reihenfolge der einzelnen Verhaltensereignisse und ihre Abhängigkeit in Richtung auf das Ziel". Herzenstiel, W.: Probleme und Begriffe der Curriculum-Theorie. In: Rhein-Pfälzische Schulblätter, Heft 9/1973, S. 67.

2) Vgl. Schmidt, G.R., a.a.O., S. 33.

Begriffe Curriculum und Lehrplan beharren¹⁾, läßt sich bei Hentig mit "Ziele und Inhalte der Schule"²⁾ und Flechsig mit "Kataloge von Aussagen über ... Lernziele"³⁾ der aus der Lernzielorientierung resultierende weitere Bedeutungsgehalt ablesen. Knab konkretisiert diesen Aspekt noch schärfer, indem sie Curriculum als "Beschreibung der Aufgaben der Schule in Form einer organisierten Sequenz von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Verhaltensdispositionen gerichtet sind"⁴⁾, bezeichnet.

Alle diese und weitere Äußerungen enthalten Begriff und Bilder aus Schulleben und Schulgeschichte, als ob Curriculum nur schulisches Lernen, nicht auch das betriebliche Ausbildungsgeschehen beträfe. Der Strukturplan definiert dagegen umfassender und zugleich abstrakter: Curriculum bedeutet einerseits auf den Lernprozeß bezogen "das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorgangs, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist", andererseits auf den Lernenden bezogen "die Schullaufbahn des Schülers oder die Lehre des Lehrlings, und zwar von den Lernzielen her aufgefaßt"⁵⁾.

-
- 1) Vgl. Frey, K.: Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1/1969, S. 4. - Tütken, H.: Lehrplan und Begabung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, 7. Aufl., Stuttgart 1971, S. 461-471. - Edelstein, W., a.a.O., S. 9 und 11. - Dagegen beschränkt Krumm den Lehrplan auf seine Funktion als "Grobplan des Unterrichts". Krumm, V.: Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1973, S. 12.
 - 2) Hentig, H.v.: Curriculum-Reform als Gegenstand der Schule. In: Wirtschaft und Wissenschaft, Heft 1/1970, S. 23.
 - 3) Flechsig, K.-H. u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 246 (künftig als Achtenhagen/Meyer zitiert).
 - 4) Knab, D.: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: Speck, J. (Hrsg.): Probleme der Curriculumforschung, Münster 1969, S. 23.
 - 5) Strukturplan, a.a.O., S. 58 f. (2 Zitate).

Da es bei der Entwicklung des Lernzielsystems zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann in erster Linie auf die Gewichtung des Lernzielaspekts ankommt, empfiehlt es sich, ein Curriculum im engeren Sinn, das sich auf die Bildungsinhalte und die ihnen zugeordneten Bildungsintentionen beschränkt¹⁾, von einem Curriculum im weiteren Sinn zu unterscheiden, das darüber hinaus Organisation, Methoden, Kontrolle, Mittel, Begründungen und didaktische Struktur umfaßt²⁾. Aus dieser Sicht wäre das hier angestrebte Lernzielsystem für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann als "Curriculum Industriekaufmann im engeren Sinn" zu bezeichnen. Angesichts der sich ständig verbreiternden Auslegung des Curriculumbegriffs scheint jedoch die Verwendung des Terminus Teilcurriculum nicht nur hinsichtlich der Beschränkung auf Ziele und Inhalte deutlicher zu sein, sondern auch auf die Unvollständigkeit und Offenheit des vorzulegenden Curriculumentwurfs hinzuweisen³⁾.

Wenn Robinsohn seinen Begriff Curriculumrevision als säkularen Anspruch, das gesamte Bildungswesen einer umfassenden Innovation zu unterwerfen, interpretiert⁴⁾, muß sich jede Beschränkung auf Lernziele und Lerninhalte, noch dazu für einen einzelnen Ausbildungsgang, notwendigerweise als Revision nur eines Teilcurriculums verstehen. Jedoch ist auch bei Anlehnung an andere Autoren für das hier beabsichtigte

1) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 11.

2) Vgl. Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung des Termini "Curriculum" und "Curriculumforschung". In: Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, Heft 1/1972, S. 11 f. und 19-23 (künftig als MBB zitiert); Nipkow, K.E.: Curriculumdiskussion. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 2.

3) Schon die einfachsten Curriculummodelle gehen von zumindest vier curricularen Grundelementen aus: Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation, Lernkontrolle. Vgl. Kerr, J.F.: The Problem of Curriculum Reform. In: Derselbe, (Hrsg.): Changing the Curriculum, London 1968, S. 17; Isenegger, U.: Die Bedeutung der Curriculumforschung für die Bildungsreform. In: Civitas, Heft 5+6/1970, S. 457.

4) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 10.

Konzept von Zielen und Inhalten die Bezeichnung "Curriculum" als zu anspruchsvoll abzulehnen: Es besteht nicht die Absicht, über Begründung und Rechtfertigung hinaus auch Probleme der Implementation des Curriculums - didaktische Binnenstruktur (Sequenzen, Methoden-Medien-Zeitpläne, Schulorganisation), unterrichtliche Verwirklichung, Evaluation - zu erörtern oder gar auszuschöpfen. In Anlehnung an Nölker und Schoenfeldt¹⁾ umfaßt das hier betrachtete Lernzielsystem als Teilcurriculum Industriekaufmann vielmehr vier Schwerpunkte: Situationsanalyse, Normendiskussion, Expertenbefragung, Lernzielformulierung (Übersicht 2).

Die Dominanz des lernzielorientierten Ansatzes kommt darin zum Ausdruck, daß der Untersuchungsgang auf allen Stufen Auswahl und Planung von Lernzielen anstrebt. In ausgewogener Form sollen sie möglichst oft zugleich allgemeine und fachliche Bildungsintentionen verknüpfen und den bestehenden Dualismus zwischen den Lehrplänen der Fachklassen für Industriekaufleute und der für den Betriebsbereich geltenden Ausbildungsordnung überwinden. Bisher ist noch kein Entwurf bekannt geworden, der Lernziele auf der Grundlage demokratischer Entscheidungsprozesse wissenschaftsorientiert formuliert, dabei die Lernprozesse in Schule und Betrieb verbindend.

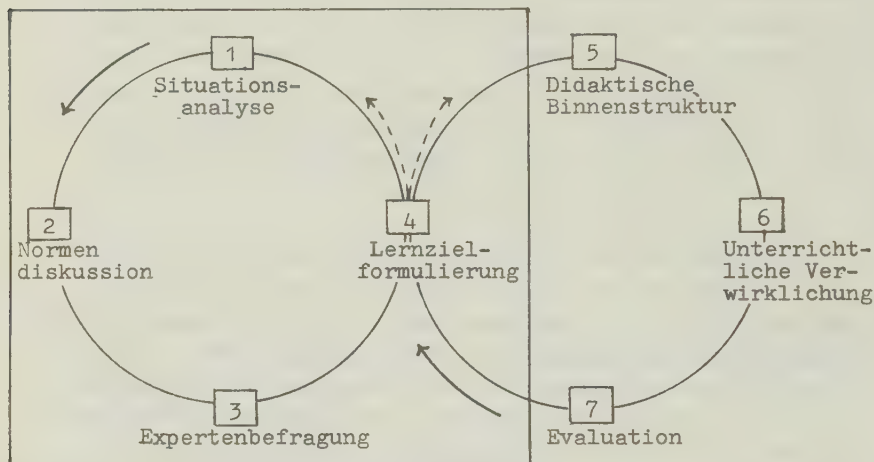
Die Problematik, die einem solchen Vorhaben innewohnt, liegt in der Breite des Forschungsbereichs der Curriculumstrategien begründet; hier gilt es, mit Hilfe der wirtschaftspädagogischen Betrachtungsweise eine Abgrenzung zu versuchen. Da bisher keine curriculare Strategie einer vierfachen Zielsetzung, wie sie die vorliegende Arbeit anstrebt²⁾, gerecht wurde, stellt sich bei der Entwicklung des Lernzielsystems Industriekaufmann die Aufgabe, aus der Vielzahl curricularer

1) Vgl. Nölker, H. und Schoenfeldt, E.: Phasen der Curriculumentwicklung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9/1971, S. 464.

2) Vgl. S. 8-20 dieser Arbeit.

Übersicht 2

Teilcurriculum Industriekaufmann



Konstruktionskriterien praktikable und realisierbare Elemente auszuwählen und daraus ein speziell auf diesen Ausbildungsberuf zugeschnittenes Konzept zu gewinnen.

2.2 Curriculare Entwicklungsstrategien

Während sich viele Curriculumforscher noch immer auf lediglich "Reflexion bestehender oder zumindest konzipierter Forschungspraxis"¹⁾ beschränken, versuchen nur wenige den "Übergang von der im Augenglick mit beachtenswerter Abstraktion geführten Curriculumsdiskussion zum überfälligen realitäts-

1) Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972, S. 15.

orientierten Handeln"¹⁾; in der Tat ist bisher noch kein einziger Ansatz zur Implementation von Curriculum-Modellen und Curriculum-Strategien über theoretisierende Betrachtung und abwägende Hinweise hinausgekommen. Die Beschäftigung mit den Theorien möglicher Curricula scheint die Aufstellung eines konkreten Curriculums immer weiter zu verzögern²⁾. Bei vielversprechenden Ansätzen stehen meist spezifische Schwierigkeiten des jeweiligen Fachgebietes so stark im Vordergrund, daß Transfer auf andere Fächer kaum gelingt.

Noch seltener als in der allgemeinen Erziehungswissenschaft sind praktische Ansätze im Bereich der Entwicklung beruflicher Curricula zu finden, obwohl sich "die auf Demokratisierung und Emanzipation bedachten Curriculumforscher gerade der Gruppe der Lehrlinge, Jungarbeiter usw."³⁾ vordringlich annehmen müßten. Insbesondere gibt es bisher keinen Versuch, Modelle und curriculare Ansätze der allgemeinen Erziehungswissenschaft oder auch nur Teile davon auf den Bereich der beruflichen Bildung zu übertragen. Am Ausbildungsberuf Industriekaufmann soll exemplarisch versucht werden, aus vier erziehungswissenschaftlichen und zwei wirtschaftspädagogischen Entwicklungsstrategien Komponenten für ein spezielles Teilcurriculum Industriekaufmann herauszulösen.

-
- 1) Fischler, H.: Buchbesprechung zu Teschner, W. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. In: Gesamtschule, Heft 3/1972, S. 36.
 - 2) Vgl. Herzenstiel, W., a.a.O., S. 65. - Westphalen fordert aufgrund der bestehenden Verständigungsschwierigkeiten "eine Art Curriculumkonvention ... ein Feld der Übereinkunft und Zusammenarbeit zwischen Forschern und Praktikern". Westphalen, K., Curriculum, a.a.O., S. 20. - Vgl. dazu auch Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Bonn 1973, insbesondere S. A5-A7.
 - 3) Mende, K.D. und Reisse, W.: Gegenstand und Problembereiche der Curriculumforschung für die berufliche Bildung. In: ZfBF, Heft 1/1973, S. 4f. - Ähnlich argumentieren auch Hesse, H.A. und Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung. 2. Aufl., Stuttgart 1972, S. 120.

2.2.1 Situationsanalytischer Ansatz

Mit Aspekten der Konstruktion situationsanalytischer Curricula beschäftigt sich in Nachfolge von Robinsohn die prominenteste und auch historisch bedeutsamste Gruppe von Curriculumforschern um Knab, Zimmer und Raschert im Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft. Die Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik war von Robinsohn mit Hilfe eines Bildungsbegriffs eingeleitet worden, der Bildung als "Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen"¹⁾ versteht. Aus einer Ortsbestimmung der Gegenwart schloß Robinsohn auf gegenwärtige radikal-gesellschaftliche Veränderungen, ohne deren Ursachen und Entwicklungstendenzen zu nennen. Vielmehr begründet er die Reform des Bildungswesens von den Zielen und Inhalten her, aus der Konfrontation mit anderen Ansätzen (ökonomisch-statistisch, sozialpolitisch, bildungstheoretisch) und aus deren Kritik²⁾.

Der rein schulbezogene Ansatz Robinsohns vernachlässigt die Tatsache, daß nicht nur Schulen und Unterricht für die Lebenssituationen ausstatten sollen, sondern diese Aufgabe für rund drei Viertel unserer Jugendlichen auch den Betrieben zufällt. Für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann bedeutet Robinsohns situationsanalytischer Ansatz, daß schulische und betriebliche Bildungsinhalte an den Kriterien "Bedeutung im Gefüge in spezifischen Verwendungssituationen"³⁾ zu überprüfen sind, um festzustellen, ob ein realisierter Lehrplan wirklich dem Jugendlichen hilft, "in einer der gegebenen Sachbedingungen und relevanten Normen adäquaten Weise zu urteilen und handeln"⁴⁾.

1) Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 45.

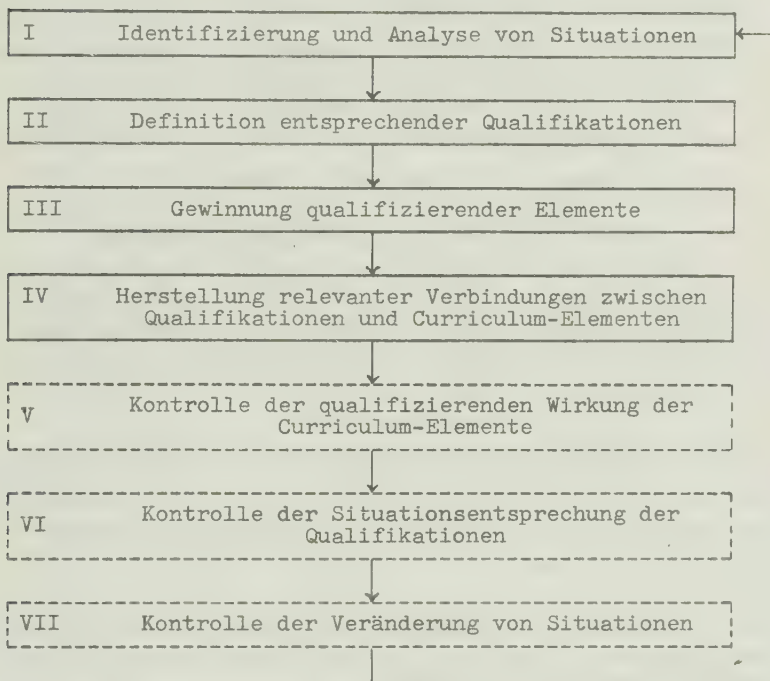
2) Vgl. derselbe, ebenda, S. 3ff. und 10f.

3) Derselbe, ebenda, S. 47 (3 Zitate).

4) Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung, Heft 9/1969, S. 175.

Übersicht 3

Das strategische Konzept von Robinsohn als Regelkreis
- vereinfachte Darstellung -



In Anlehnung an Knab¹⁾ läßt sich das strategische Konzept Robinsohns - vereinfacht - als Regelkreis von 7 Phasen darstellen (Übersicht 3). Obgleich sich die konsequente Aufnahme und Durchführung dieses Ansatzes für die vorliegende Untersuchung schon aus Gründen des dazu benötigten vieljährigen Zeithorizontes verbietet, sind 4 der 7 Phasen so

1) Vgl. Knab, D.: Konsequenzen, a.a.O., S. 25.

wertvoll, daß sie in das Teilcurriculum Industriekaufmann Aufnahme finden¹⁾:

- die Situationsanalyse soll insbesondere in der beruflichen Bildung im Vordergrund stehen, weil sich wirtschaftlicher, technischer und sozialer Wandel in schulischen Bildungsgängen nicht so unmittelbar niederschlägt. Deshalb ist im strategischen Konzept zum Teilcurriculum Industriekaufmann der Identifizierung und Analyse von Situationen (Phase I) und der Definition entsprechender Qualifikationen (Phase II) ein hoher Wert zuzumessen.
- Die Gewinnung qualifizierender Elemente (Phase III) kann sich beim Curriculum-Entwurf Industriekaufmann auf die Ausbildungsordnung, Lehrpläne kaufmännischer Berufsschulen und betriebliche Ausbildungspläne stützen. Neu und bedeutsam ist jedoch der Gedanke, die daraus zu ermittelnden Curriculumelemente zu den erwünschten Qualifikationen in Verbindung zu bringen (Phase IV), denn dies impliziert die Forderung, aus Situationen ermittelte Qualifikationen als Maßstab für Annahme, Ablehnung oder Modifizierung traditioneller Lerninhalte zu benutzen.

Diese ersten vier Phasen der Strategie Robinsohns erscheinen als kurzfristiges Programm realisierbar. Deshalb sollen sie im zu entwickelnden Teilcurriculum Industriekaufmann das Grundgerüst bilden.

Aus wissenschaftsmethodischer Sicht gehen die Vorschläge Robinsohns davon aus, daß ein gesellschaftlicher Konsens über die Erziehungsziele möglich ist und herbeigeführt werden kann²⁾. Als Ersatz für die erforderliche - jedoch kurzfristig nicht zu bewältigende - empirische Analyse regt er Expertenbefragungen an, um im Hinblick auf den Begründungszusammenhang von Situationen, Qualifikationen, Zielen und Inhalten "eine Rationalisierung und Objektivierung des Curriculums zu erreichen"³⁾. Das zugrundeliegende Demokra-

1) Diese ins Teilcurriculum Industriekaufmann zu übernehmenden Phasen sind hier und in den noch folgenden 5 Strategien zur Unterscheidung von den anderen durchgehend (nicht nur gestrichelt) umrandet.

2) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 47.

3) Derselbe, ebenda, S. 48 f.

tieverständnis, das in der Forderung gipfelt, nicht nur die unmittelbar an Unterricht und Unterweisung Beteiligten, sondern darüber hinaus Fachwissenschaftler, Schulträger und Eltern mit ihren unterschiedlichen normativen Grundeinstellungen am Entscheidungsprozeß über den genannten Begründungszusammenhang mitbestimmen zu lassen¹⁾, soll für das Teilcurriculum Industriekaufmann als zukunftsweisender innovatorischer Ansatz interpretiert werden und in einem demokratischen Abstimmungsprozeß praktische Anwendung finden.

2.2.2 Pragmatischer Ansatz

Zweifel an der Durchführbarkeit des situationsanalytischen Ansatzes von Robinsohn²⁾ bewegten Achtenhagen und Mitarbeiter, die Analyse gegenwärtigen Unterrichts zum Ausgangspunkt ihrer Revisionsüberlegungen zu nehmen. Der vom Lehrplan abhängige Unterricht wird als ein "von Normen bestrichenenes Feld" verstanden, das Einflüssen mehrerer Machtgruppierungen ausgesetzt ist, so daß "im Rahmen einer mittelfristigen Forschungsstrategie die Curriculumforschung für ein bestimmtes Fach diese Normen beurteilen und gegebenenfalls zurückweisen können"³⁾ muß. Die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen eines Faches sowie des emanzipatorischen Interesses der Pädagogik führen zur analytischen Lehrplan- und Unterrichtskritik und danach zur "konstruktiven Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung"⁴⁾. Das strategische

1) Vgl. Knab, D.: Konsequenzen, a.a.O., S. 36 f.

2) Vgl. dazu die ausführliche Kritik bei Raschert, J.: Reform des Curriculums. In: Evers, C.-H. und Rau, J.: Oberstufenreform und Gesamthochschule. Frankfurt/M. 1970, insbesondere S. 10; Behet, F.J.: Über die Möglichkeit der Analyse zukünftiger Lebenssituationen im Rahmen der Curriculumrevision. In: BbSch, Heft 6/1971, S. 401-408.

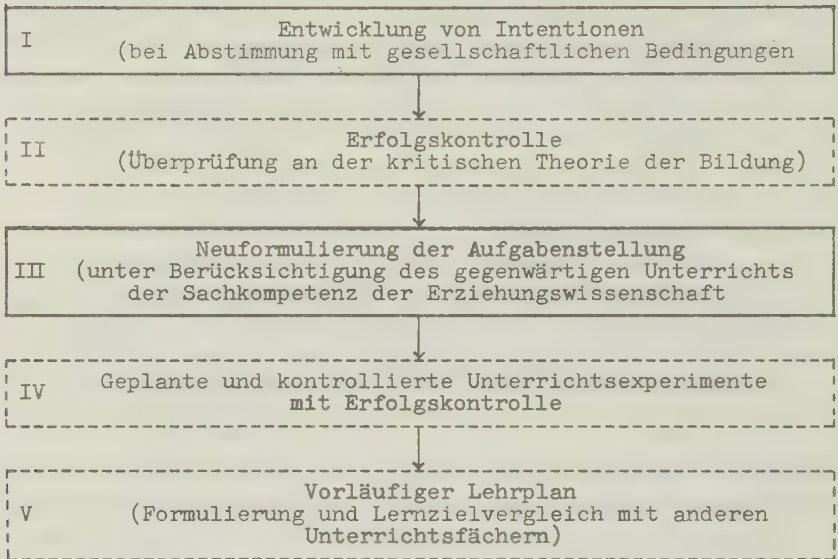
3) Achtenhagen, F. und Menck, P.: Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Meyer, a.a.O., S. 199 f. (2 Zitate).

4) Dieselben, ebenda, S. 201. - Übersicht 4 ist in Anlehnung an eine schematische Skizze, ebenda, S.214, entstanden.

Übersicht 4

Strategie von Achtenhagen und Menck

- vereinfachte Darstellung -



Konzept von Achtenhagen und Menck kommt in ihrer schematischen Skizze zum Ausdruck, die 5 Phasen umfaßt (Übersicht 4).

Die beiden Autoren haben ihr pragmatisches Konzept an einem traditionellen Schulfach, Englisch, und an einem neuen Fach, Pädagogik, erprobt, um zu einer präzisierten Neufassung bzw. Erstfassung und zur Bereitstellung von Beurteilungsverfahren und Unterrichtsmodellen zu kommen. Obwohl die mittelfristige Strategie die Situationsanalyse als Basis des Ansatzes von Robinsohn allzu radikal verkürzt (die Phase I sieht lediglich eine Abstimmung mit gesellschaftlichen Bedingungen vor), liegt im pragmatischen Ansatz für das Teilcurriculum Industriekaufmann eine besondere Bedeutung: Gleich dem Schulfach Englisch knüpfen Neuüberlegungen zum Teilcurriculum

Industriekaufmann am Bestehenden an und können nicht an der Analyse gegenwärtiger Ausbildungsprozesse tradierter Lehrpläne und Ausbildungsordnungen vorbeigehen. Vielmehr sind kritisch würdigend und abwägend Erkenntnisse daraus im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen in das neue Teilcurriculum einzubringen.

Die methodischen Vorschläge des Untersuchungsplans von Achtenhagen und Menck, in die Phasen I bis III jeweils die Analyse gegenwärtigen Unterrichts einzubeziehen, bereichern die Phasen III und IV des strategischen Konzepts von Robinsohn um curriculare Aspekte aus Vergangenheit und Gegenwart und erheben damit die Analyse bestehender, historisch gewachsener Richtlinien und Programme zu einem unerläßlichen Programmpunkt jeder Curriculumrevision. Obgleich empirische Erfolgskontrollen und die Erhebungen zur Unterrichtspraxis (Phasen II und IV) aus Gründen des Zeithorizonts ausgeklammert bleiben, kommen doch wesentliche Elemente der mittelfristigen Strategie im Teilcurriculum Industriekaufmann zur Anwendung: In Ergänzung zu Robinsohns Phase III berücksichtigt die hermeneutische Analyse der Lehrpläne und der Ausbildungsordnung die "expliziten Intentionen" des mittelfristigen Konzepts; "implizite Intentionen" (Auswahlkriterien der Lehrer) und Sachkompetenz der Erziehungswissenschaft (Phase III von Achtenhagen und Menck) sind als "Teil der Expertenbefragung einbezogen, während Formulierung und Lernzielvergleich im Konzept der Lernzielorientierung enthalten sind.

2.2.3 Entscheidungsanalytischer Ansatz

Curriculare Entscheidungsprozesse in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellend, geht es der Konstanzer Forschungsgruppe um Flehsig und Haller vor allem darum, "ein generelles Modell zur Abbildung von Informations- und Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen,

zu gewinnen"¹⁾ und darauf basierend den Prozeß der Curriculumentwicklung bis zur Konstruktion detaillierter Lehrgänge und der dazu gehörigen Materialien (Lehrbücher, Arbeitsanweisungen, Tests) voranzutreiben. Es gilt, "die Informations- und Entscheidungsprozesse, welche in den über Lernziele entscheidenden Gremien stattfinden, weiter aufzuklären" und "den Prozeß der Entscheidung über Lernziele den gleichen Postulaten nach kritischer Reflexion, empirischer Bewährung und theoretischer Modellbildung zu unterwerfen wie die Prozesse der Entwicklung neuer Lehrverfahren"²⁾.

Das Material für Kataloge operational definierter Lernziele, sog. Lernzielbänke, gewinnt Flechsig aus Lehrplänen, didaktischer Literatur und Interviews mit Fachleuten. Zur Ermittlung eines Klassifikationsschemas, in das sich die gesammelten Lernziele eingliedern lassen, sieht das Verfahren intensives Literaturstudium vor, damit der Entwicklungsstand und die Bedürfnisse des Individuums, die Relevanz des künftigen Lernziels für die künftige Berufsrolle und den gesellschaftlichen Bedarf unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten beurteilt werden können.

Anschließend sind die Erwartungen der Entscheidungsträger bezüglich der Konsequenzen ihrer Entscheidungen kategorial zu ordnen, z.B. hinsichtlich des zeitlichen und finanziellen Aufwands zur Erreichung der Lernziele und/oder deren Vereinbarkeit untereinander. Die Entscheidung selbst soll durch ein Gremium in Form eines gruppendynamischen Prozesses als Gruppendiskussion simuliert und protokolliert werden³⁾. Am Ende des Projekts steht die Umwandlung der ermittelten Lernziele in lernzielorientierte Testaufgaben (LOT), um die Effektivität der Entscheidungsprozesse empirisch zu überprüfen.

1) Flechsig, K.-H. u.a., a.a.O., S. 250.

2) Dieselben, ebenda, S. 250 f. und 244 (2 Zitate).

3) Vgl. dieselben, ebenda, S. 260.

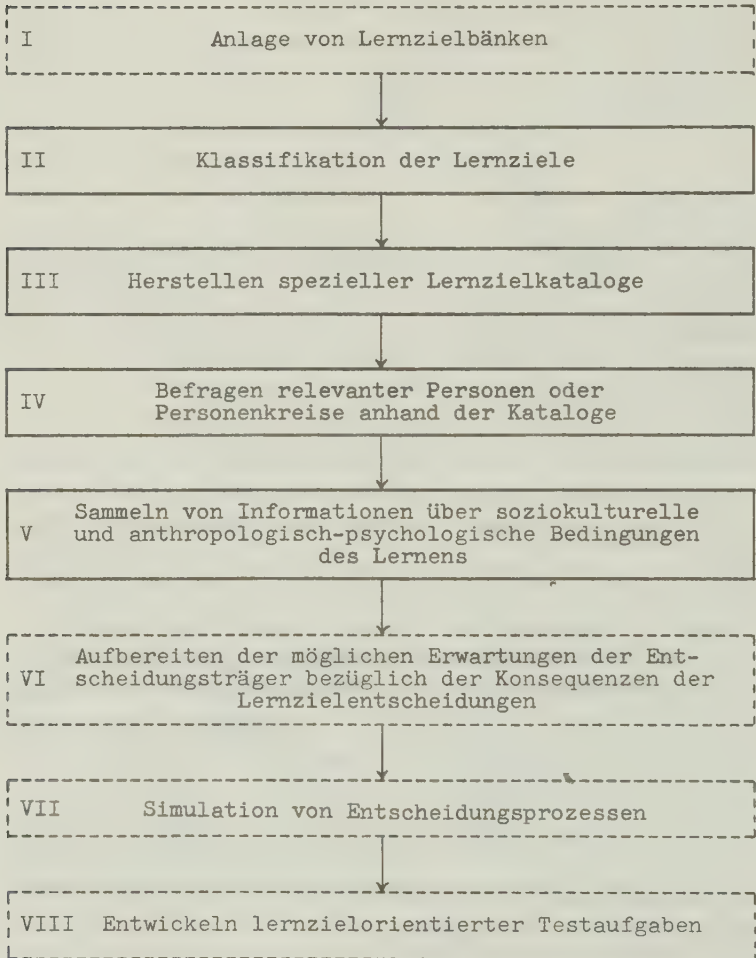
Insgesamt umfaßt der Entscheidungsprozeß acht Phasen (Übersicht 5). Obgleich die Anwendung zahlreicher Verfahren der Entscheidungstheorie und das permanente Bemühen, subjektive Einflüsse auszuschalten, die curriculare Strategie undurchsichtig machen, wird deutlich, daß dieser verfahrensorientierte Ansatz einen völlig anderen Weg als die Curriculumrevision nach Robinsohn geht. Während Robinsohn situationsorientierte Qualifikationen ermittelt und sie mit qualifizierten Curriculum-Elementen abstimmt, stehen bei Flehsig allein diese Elemente, die Lernzielbänke, im Zentrum der Betrachtung. Eine solche isolierende Strategie, wie sie in ähnlicher Weise auch Frey und Mitarbeiter in ihrem EBAC-Projekt anwenden¹⁾, vernachlässigt den Zusammenhang zwischen allgemeinen Bildungszielen, fachlichen Richtzielen und operationalisierbaren Fein-Lernzielen und beschränkt sich auf Erhebungsprozesse, die allein nicht ausreichen, innovatorische und antizipatorische Ansprüche zu erfüllen.

Für das Teilcurriculum Industriekaufmann ist der entscheidungsanalytische Ansatz insoweit von Bedeutung, als Methoden der Auswahl, Gewichtung und Klassifikation von Lernzielen im Hinblick auf spezifische gegenwärtige und zukünftige Situationen des Auszubildenden zur Anwendung kommen. Zwar erscheint die Anlage von Lernzielbänken (Übersicht 5: Phase I) ohne die Richtschnur übergeordneter allgemeiner Bildungsziele zu uferlos, um in angemessener Zeit bewältigt zu werden, doch besteht an der Notwendigkeit der Klassifikation der als wünschenswert erachteten Lernziele kein Zweifel. Während Flehsigs Phasen II und III diesem Ziel dienen, ist seine Phase IV in der Expertenbefragung berücksichtigt, und die Phase V bildet einen Bestandteil der Untersuchungen zur Situationsanalyse, die Robinsohns strategischem Ansatz entsprechen.

1) Vgl. Frey, K., u.a.: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. In: ZfP, Heft 1/1971, insbesondere S. 14 ff.

Übersicht 5

Das LOT-Projekt von Flechsig und Mitarbeitern
- vereinfachte Darstellung -



2.2.4 Eduktive Strategie

Zweifel am Realitätsbezug des deduktiven Verfahrens von Robinsohn führen Lenzen zur Entwicklung einer edukativen Strategie. Sie ist dadurch charakterisiert, daß aus Inhaltseinheiten durch deren Vermittlung erwerbbare Qualifikationen extrahiert werden, "eine Vorstellung, nach der die Gestaltung bestimmter Lebenssituationen in den Qualifikationen bereits potentiell ist und die Inhaltseinheiten ein je spezifisches Reservoir an durch ihre Vermittlung erwerbbaaren Qualifikationen bergen"¹⁾.

Lenzen hat damit ein zum Modell Robinsohns "reverses Verfahren" entwickelt, indem er statt bei der Ermittlung von Qualifikationen sofort bei der Identifikation von Inhalten ansetzt. In einem zweiten Schritt untersucht er diese Inhalte in bezug darauf, den Erwerb welcher Qualifikationen sie zu fördern imstande sind, und wie ein Individuum, das im Besitz dieser Qualifikationen ist, Lebenssituationen gestalten kann²⁾. Da die Gesamtzahl aller vermittelbaren Inhalte ein Vielfaches der Zahl aller erwerbbaaren Qualifikationen ausmacht und zur Bewältigung jeder Lebenssituation mehrere Qualifikationen erforderlich sind, bedarf Lenzens Modell einer endlosen Falsifizierungskette von Hypothesen bezüglich der Kohärenz von Qualifikationen und Lebenssituationen einerseits, Inhalten und Qualifikationen andererseits.

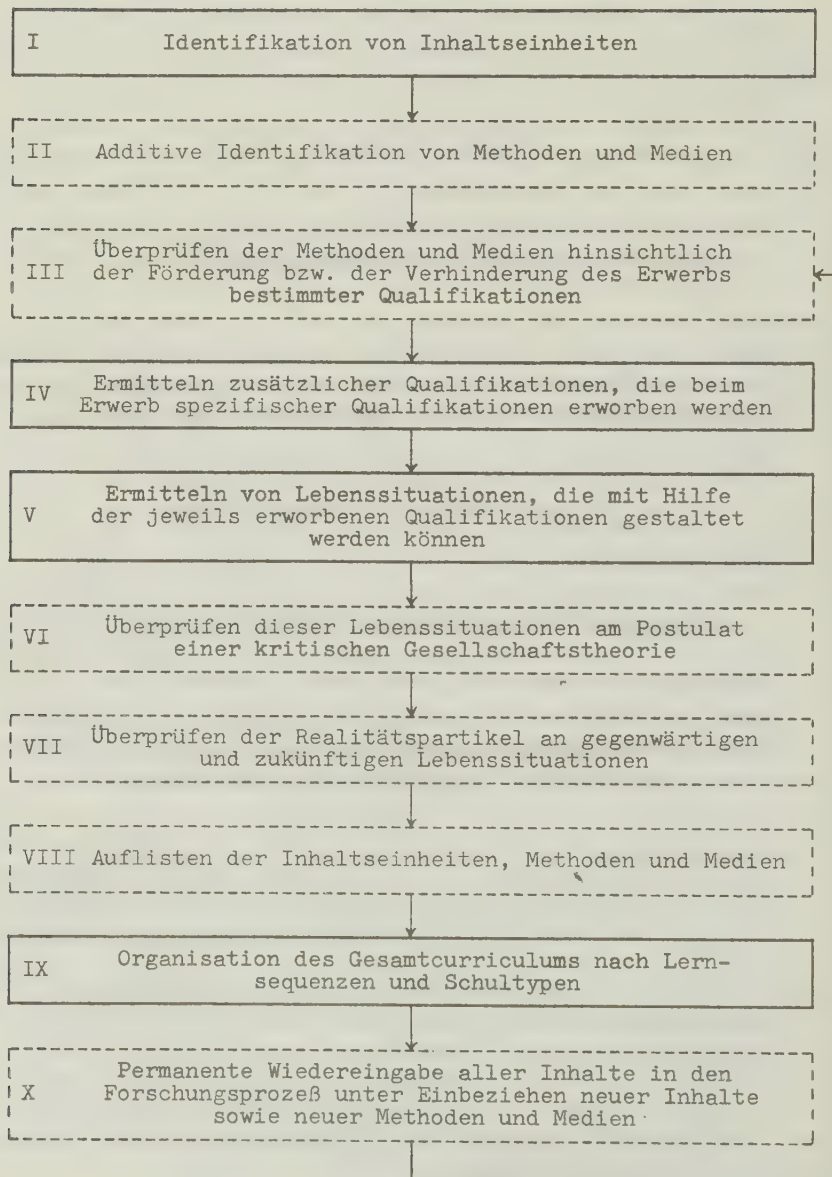
In vereinfachter Form umfaßt die Strategie von Lenzen zehn Phasen der Curriculumentwicklung (Übersicht 6). Er hofft, mit Hilfe seiner Curriculumstrategie permanent abgesicherte Ergebnisse an die Schulpraxis abgeben und damit den Aktualitätsrückstand des Modells von Robinsohn überwinden zu können. Sein Ansatz bei der Kritik an der bestehenden Situation der

1) Lenzen, D.: Eine "eduktive" Strategie für Curriculum-Konstruktion. In: Blankertz, H. (Hrsg.): curriculumforschung, a.a.O., S. 167, Fußnote 29.

2) Vgl. derselbe, ebenda, S. 124.

Übersicht 6

Die edukative Strategie von Lenzen
- vereinfachte Darstellung -



Unterrichtsfächer und deren Lehrpläne hat zwar den von der Praxis geforderten Realitätsbezug, vernachlässigt jedoch die Auswahl und Begründung der allgemeinen und fachspezifischen Bildungsziele sowie die Problematik des Verhältnisses seiner Curriculum-Elemente zu einem zukünftigen Gesamtcurriculum.

Für das Teilcurriculum Industriekaufmann ist die curriculare Strategie Lenzens insoweit von Bedeutung, als die Identifikation von Inhaltseinheiten (Phase I) für den Abstimmungsprozeß zwischen allgemeinen Bildungszielen und fachlichen Richtzielen unerläßlich ist. Die Tatsache, daß Qualifikationen an Inhalten und mit Hilfe qualifikations- oder lernzielorientierter Methoden und Medien erworben werden, kommt bei Lenzen am deutlichsten zum Ausdruck und ist beim Gewinnen qualifizierender Elemente (Phase III der Strategie Robinsohns) entsprechend zu berücksichtigen. Insgesamt ist Lenzens Curriculumstrategie so stark an den Elementen des Unterrichts orientiert, daß ihr Ansatz dem Bereich der Unterrichtsfor-schung zugeordnet werden muß, während Robinsohn, der in seinem bildungstheoretisch orientierten Konzept auf Details der Unterrichtsgestaltung erst am Ende und eher beiläufig zu sprechen kommt, den entgegengesetzten Ansatz vertritt¹⁾.

Für das Teilcurriculum Industriekaufmann, das die unterrichtliche Implementation nicht umfaßt, bleibt deshalb Robinsohn maßgebend. Neben Lenzens Phase I kommen allenfalls seine Phasen IV, V und IX bei der Abstimmung von Lernzielen und Lerninhalten zur Anwendung, um die Wirkungsbreite zusätzlicher Qualifikationen zu beleuchten.

2.2.5 Berufsorientierte Ansätze

Von besonderem Interesse für die Entwicklung einer eigenen Curriculumstrategie für ein Teilcurriculum Industriekaufmann

1) Vgl. Stiehl, H., a.a.O., S. 70 f.

sind das von Zabeck entwickelte Modell einer antizipierenden Didaktik¹⁾ und das Arbeitslehre-Konzept von Blankertz²⁾, handelt es sich doch in beiden Fällen um beruflich orientierte Strategien.

2.2.5.1 Zabecks Modell der antizipierenden Didaktik

Zabeck entwirft drei Modelle, die er als mögliche Grundlagen eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung betrachtet: tradierende, emanzipatorische, antizipierende Didaktik.

Das Modell der tradierenden Didaktik lehnt Zabeck als "aufgrund konstitutiver Setzungen nur begrenzt für Informationen aufnahmefähig" ab; das emanzipatorische Modell bietet ihm deshalb kein Bezugssystem für berufsorientierte Curriculumforschung, weil es "eine prästabilisierte Harmonie zwischen subjektiven Bedürfnissen und der Arbeitsnachfrage für gesellschaftliche Funktionen" voraussetzt. Dagegen erweise das Modell einer antizipierenden Didaktik "seine Eignung als Forschungsinstrument darin, daß es die Ausformulierung hinreichend differenzierter Fragen an die Wirklichkeit ermöglicht, Raum für empirische Gehalte bietet und grundsätzlich situationsbezogene didaktische Entscheidungen in Kenntnis relevanter Forschungsergebnisse"³⁾ zuläßt.

Zabeck vertritt gegenüber gesellschaftspolitisch orientierten Demokratisierungsforderungen einen gesellschaftsneutralen Bedürfnisansatz mit dem Anspruch, daß "Wissenschaft auf die Dauer nur dann als Wissenschaft ernst genommen wird,

1) Vgl. Zabeck, J.: Entwurf, a.a.O., S. 20-22 und 26-29.

2) Vgl. Blankertz, H.: Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach "Arbeitslehre". In: Derselbe: curriculumforschung, a.a.O., S. 17-34.

3) Zabeck, J.: Entwurf, a.a.O., S. 26 (3 Zitate).

wenn sie sich auf 'fachmännische' Partialaussagen beschränkt, also die Reichweite ihrer Aussagen so bemißt, daß sie in ihrem Subsystem bleiben"¹⁾.

Der durch die vorberufliche Sozialisation bewirkten Differenzierung der Auszubildenden will Zabeck weder durch eine "Strategie kompensatorischer Erziehung" noch durch ein "an Egalität orientiertes Konzept einer Realisierung von Chancengleichheit" Rechnung tragen. Die Frage nach der Zuordnung von Mensch und Berufsanforderung soll vielmehr durch eine Aufgliederung der Berufsausbildung in Stufen dergestalt organisiert werden, daß "Fortbildungsstufen als bruchlose Fortsetzung eines gestuften Ausbildungswegs erscheinen"²⁾.

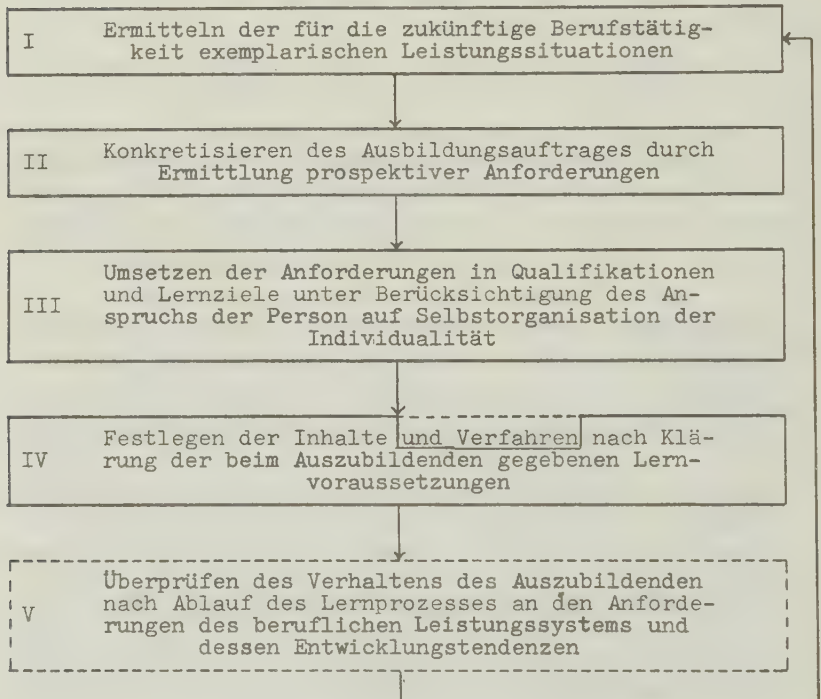
Um das Modell einer antizipierenden Didaktik hinsichtlich seiner Verwendbarkeit im strategischen Konzept zum Teilcurriculum Industriekaufmann mit den zuvor betrachteten Modellen vergleichen zu können, bedarf es einer Dynamisierung, d.h. einer Umwandlung in gestufte Arbeitsabläufe (Übersicht 7). Die Darstellung des Modells einer antizipierenden Didaktik als Curriculumstrategie scheint auf den ersten Blick dem mittelfristigen Entwurf Achtenhagens nahezustehen, der seinen Ausgangspunkt in der Analyse von Richtlinien und der vorläufigen Bestimmung gesellschaftlicher Bedingungen sieht. Zabecks Betonung zukünftiger Berufstätigkeiten und prospektiver Leistungssituationen jedoch weist darauf hin, daß er die Einordnung aller Überlegungen in einen Prozeß der permanenten Revision im Rahmen eines übergeordneten Gesamtcurriculums (Robinsohn-Ansatz) befürwortet. Weitere Assoziationen eröffnet der Vergleich von Zabecks Phase III mit Robinsohns Phase IV: Mit der Herstellung relevanter Verbindungen zwischen Qualifikationen und Curriculum-Elementen meint Robinsohn nichts anderes als die Abstimmung von ermittelten Qualifikationen, die in Form von Anforderun-

1) Zabeck, J.: Entwurf, a.a.O., S. 27.

2) Derselbe, ebenda, S. 28 und 29 (3 Zitate).

Übersicht 7

Dynamisierung der antizipierenden Didaktik Zabecks
- vereinfachte Darstellung -



gen (= Lebenssituationen) an den Jugendlichen herangetragen werden, mit gesellschaftlich bedeutsamen Bildungszielen, wobei Zabeck in diesem Zusammenhang den Anspruch der Person zur Selbstorganisation der Individualität als dominierend unterstreicht. Während Zabecks Phase IV den Unterrichtsaspekten Lenzens nahesteht, erscheint seine Phase V bei Robinsohn in den Phasen V bis VIII verlängert.

Für die Strategie zum Teilcurriculum Industriekaufmann lassen sich auch Teile des Konzepts von Zabeck integrieren, wenn Robinsohn als globaler Orientierungsmaßstab fungiert. Ab-

striche sind nur dort erforderlich, wo Zabeck bis zur Konkretisierungsstufe der Lehr- und Lernverfahren vordringen will (Phase IV) und wo die zeitliche Dimension das Abwarten von möglicherweise erforderlichen Rückkoppelungsprozessen nicht gestattet (Phase V).

2.2.5.2 Arbeitslehre-Strategie von Blankertz

Ausgangspunkt der Curriculumstrategie zum Fach Arbeitslehre sind vier Faktorenkomplexe, die die Revision bestehender Teilcurricula erfordern¹⁾:

- objektivierbare Veränderungen der Lebenssituationen,
- entgegenstehende Faktoren aus dem Bereich der vorgegebenen Institutionen,
- politisch-gesellschaftliche Postulate,
- soziokulturell-anthropogene Voraussetzungen der Jugend.

Diese über hermeneutische Verfahren gewonnenen Faktoren setzt Blankertz in einem ersten Schritt in einen Aufgabenkatalog um. Den konstruktiven Zusammenhang aller formulierten Aufgaben stellt ein Raster her, das er im Anschluß an Groth "didaktisches Strukturgitter" nennt²⁾. Themenkreis, Lernziele und Lerninhalte werden nach sachlogischen und lerntheoretischen Gesichtspunkten strukturiert (Übersicht 8: Phase I). Dieses Modell dient als Grundlage zur Entwicklung von Unterrichtssequenzen und -projekten, die sich als Orientierungsmaßstab zunächst schulpädagogische Praktikabilität und Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung wählen³⁾. Unterrichtserprobung und Experiment ermöglichen Überprüfung, ob die im Strukturgitter formulierten Ansprüche auch tatsächlich realisierbar sind (Phase II).

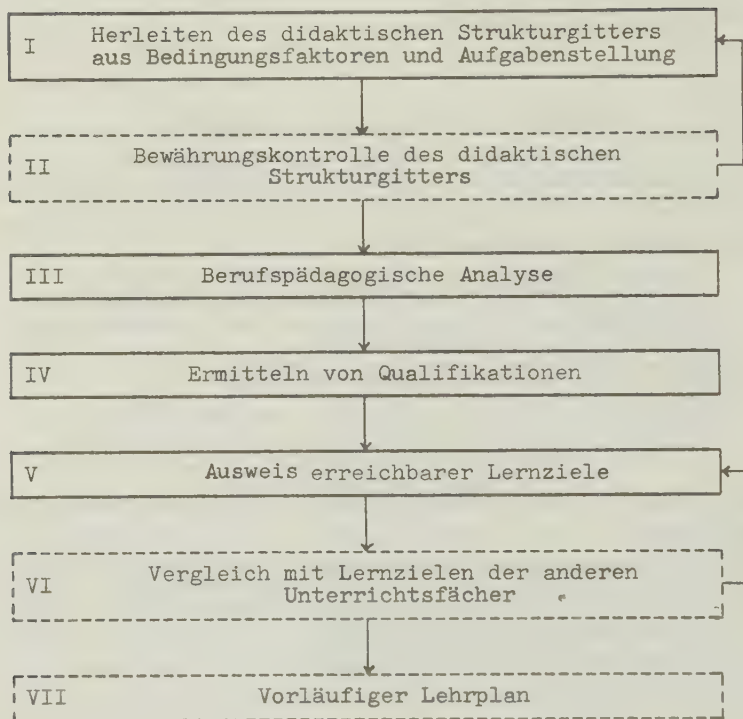
1) Vgl. Blankertz, H.: Strategie, a.a.O., S. 25-27.

2) Vgl. Groth, G.: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl., Essen 1969, S. 23 ff.

3) Vgl. Blankertz, H.: Strategie, a.a.O., S. 29.

Übersicht 8

Strategie von Blankertz - vereinfachte Darstellung -



Parallel zu den unterrichtsmethodischen Versuchen mit Hilfe des didaktischen Strukturgitters nimmt Blankertz als zweites Vorhaben die berufspädagogische Analyse in Angriff, die auf die Ermittlung der zukünftigen Anforderungen eines Berufes hinzielt (Phase III). Ergebnis dieser Analyse sollen eindeutig definierte Qualifikationen sein, aus denen sich Lerninhalte und Lernziele ableiten lassen.

"Sind die Forschungen bis zu diesem Punkt vorgedrungen, so kann mit den berufspädagogisch ermittelten Inhalten die Aus-

wahl der im unterrichtsmethodischen Experiment erprobten und den Kriterien des Strukturgitters genügenden Projekten getroffen werden."¹⁾ Die aus der berufspädagogischen Analyse gewonnenen Ziele und Inhalte führen gegebenenfalls zu einer Revision des verwendeten didaktischen Strukturgitters und damit zu neuen Projekten und Unterrichtssequenzen, sowie wiederum deren Überprüfung im unterrichtsmethodischen Experiment.

Die Phasen IV und V (Übersicht 8) beinhalten den Vorschlag, aus berufspädagogisch ermittelten Qualifikationen entsprechende Lernziele herzuleiten, und Phase VI stimmt die neu ermittelten Lernziele mit den Lernzielen der anderen Fächer des Lehrplans ab. Nach erfolgtem Lernzielvergleich entsteht schließlich ein neues Teilcurriculum, das Blankertz als vorläufigen Lehrplan bezeichnet (Phase VII).

Während sich die zuvor betrachteten Modelle und Strategien immer weiter vom originären Ansatz Robinsohns entfernten, berücksichtigt dieses bipolare Programm von Blankertz wiederum die Situationsanalyse, aus der die erforderlichen beruflichen Qualifikationen zu ermitteln sind. Auch die Einordnung in das Gesamtcurriculum findet durch den Vergleich erreichbarer Lernziele mit Lernzielen der anderen Unterrichtsfächer adäquate Beachtung. Eine weitere Parallele besteht zwischen der Phase I bei Blankertz und der Phase III bei Robinsohn: Was Robinsohn als "Gewinnung qualifizierender Elemente" bezeichnet, konkretisiert Blankertz durch die Ableitung von 4 Aufgabenkomplexen und deren Einbringung in ein didaktisches Strukturgitter. Dies beweist, daß das Modell von Robinsohn keineswegs, wie Stiehl behauptet²⁾, eine Einwegstrategie ist, sondern sich ebenso bipolar wie das Modell von Blankertz interpretieren läßt: Robinsohns Phase III entwickelt sich nicht logisch aus Phase II, sie bedarf eines eigenen Ansatzes, den Robinsohn allerdings nicht näher bezeichnet.

1) Blankertz, H.: Strategie, a.a.O., S. 31.

2) Vgl. Stiehl, H., a.a.O., S. 77.

Somit scheint die Synthese der Ansätze von Robinsohn und Blankertz in einem bipolaren Modell möglich, wobei wesentliche Gedanken der anderen Curriculumkonstrukteure als Ergänzung oder Korrektiv adäquate Berücksichtigung finden. Die in den vorangegangenen Übersichten 3 bis 8 durchgehend umrandeten Phasen und Phaselemente sind nun in eine spezielle Strategie für das Teilcurriculum Industriekaufmann einzubringen.

2.2.6 Strategie zur Lernzielentwicklung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann

Keines der geschilderten Curriculum-Modelle kann unverändert für die Konstruktion des Teilcurriculums Industriekaufmann Anwendung finden. Der langfristige Aspekt Robinsohns, der von der Revision des gesamten Lehrgefüges unter dem Gesichtspunkt ausgeht, alle Qualifikationen zu ermitteln, die ein Jugendlicher während seiner Schulzeit erwerben sollte, darf zwar nicht unberücksichtigt bleiben, doch ist fraglich, ob Überlegungen für einzelne schulische Unterrichtsfächer bzw. betriebliche Ausbildungsgänge erst eine solche Generalaufstellung abwarten müssen. Blankertz hat erkannt, daß die Bejahung dieses Ansatzes gegenwärtige pragmatische Curriculumrevision nicht ausschließt; unter der Annahme, ein solcher Gesamtplan sei projektiert, darf mit Hilfe zahlreicher Hypothesen gearbeitet werden, die den Umkreis des zu konzipierenden Teilcurriculums bestimmen¹⁾.

Dementsprechend sind bei der Entwicklung des Lernzielsystems Industriekaufmann nicht isoliert Bildungsintentionen dieses Ausbildungsgangs zu betrachten, sondern auch wirtschaftliche Lerninhalte vorgeschalteter bzw. parallel laufender Ausbildungsgänge, wie Arbeitslehre in der Hauptschule, Wirtschaftskunde in der Realschule, Wirtschafts- und Sozialkunde im Gymnasium.

1) Vgl. Blankertz, H.: Strategie, a.a.O., S. 19.

Lernziele des Teilcurriculums Industriekaufmann müssen Widerspruch zu Lernzielen dieser drei Bildungsgänge ebenso vermeiden wie zum denkbaren übergeordneten Lernzielkatalog ganzer Stufen des Bildungswesens und zum gesamten Lehrgefüge, dessen Konturen sich zwar noch undeutlich, aber dennoch umrißhaft erkennbar in der bildungspolitischen Diskussion abzeichnen.

Bisher ging es darum, vergleichend das unterschiedliche Vorgehen curricularer Entwicklungsprojekte zu analysieren und daraus den Rahmen festzulegen, in dem sich das Teilcurriculum Industriekaufmann - will es gleichzeitig einen Beitrag zur Revision des Gesamtcurriculums leisten - bewegen muß. Die vorgestellten Modelle und Strategien zur Curriculumkonstruktion zeigen Ansätze einer gemeinsamen Basis, doch zeichnet sich keine Strategie zur Konstruktion des hier projektierten Lernzielsystems ab.

Bestandteil eines neuen Entwurfs hat nun das Bemühen zu sein, die vorliegenden Ansätze in ein solches strategisches Konzept einzubringen, das die Realisierung des Teilcurriculums Industriekaufmann organisatorisch-curricular, demokratisch, lernzielorientiert und wissenschaftsbestimmt ermöglicht. Zugleich soll es zwischen den Erkenntnissen der theoretischen Curriculumforschung und den praxisorientierten Ansätzen einer auf Lernziele gerichteten Revision von Bildungsplänen die notwendige Synthese vollziehen, somit nicht im zweckfreien Forschungsraum verharren, sondern Mittel, Wege und Möglichkeiten hinsichtlich praktischer Verwertung der Ergebnisse aufzeigen. Dies trägt nicht nur dem Interesse der schul- und betriebspädagogischen Praxis Rechnung, sondern auch der Notwendigkeit, den politischen Entscheidungsträgern Unterlagen für die zu treffenden Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, und der Aufgabe, initiiierend auf die Verbesserung der Berufsbildung zu wirken¹⁾.

1) Vgl. Schmiel, M., a.a.O., S. 5.

In der Phase I der Lernzielentwicklung (Übersicht 9) geht es darum, die organisatorischen Voraussetzungen für die beabsichtigte Integration allgemeinen und beruflichen Lernens in der Sekundarstufe II zu schaffen. Unter den hier betrachteten 6 Strategien finden sich Hinweise zur organisatorischen Gestaltung lediglich bei Blankertz und Lenzen. Während der letztere, dem situationsanalytischen Ansatz Robinsohns entsprechend, diese erst in seiner Phase IX in Angriff nimmt¹⁾, leitet Blankertz bereits aus der Aufgabenstellung die berufspädagogische Analyse ab, die sich mit Berufswahlreife, Berufswechsel, Mobilität und Grundbildung²⁾ beschäftigt. Die Erstellung des Teilcurriculums Industriekaufmann hat diese Probleme zunächst bildungsorganisatorisch zu interpretieren und über empirisch gewonnene Expertenentscheidungen³⁾ die zur Verfügung stehende Zeit, somit Art und Umfang erreichbarer Qualifikationen, abzugrenzen.

Die Phase II der Lernzielentwicklung, die auf hohem Abstraktionsniveau gesellschaftliche Normen untersucht, wird am treffendsten von Achtenhagen und Menck als "Entwicklung von Intentionen"⁴⁾ bezeichnet. Absichtlich ist hier der pragmatische Ansatz gewählt, der im Gegensatz zu Robinsohns über viele Jahre empirisch zu bewältigende "Identifizierung und Analyse von Situationen"⁵⁾ Lernzielentwicklung mit Hilfe hermeneutischer Analyse erlaubt. Auch die Ansätze von Lenzen und Blankertz, die als Ausgangspunkte die didaktische Analyse stellen und erst in späteren Entwicklungsphasen Qualifikationen und Lebenssituationen ermitteln⁶⁾, scheiden für die aus gesellschaftlichen Normen herzuleitenden Leitziel-

1) Übersicht 6 auf S. 40 dieser Arbeit.

2) Vgl. Blankertz, H., Strategie, a.a.O., S. 34.

3) Vgl. Übersicht 5, Phase IV, auf S. 38 dieser Arbeit.

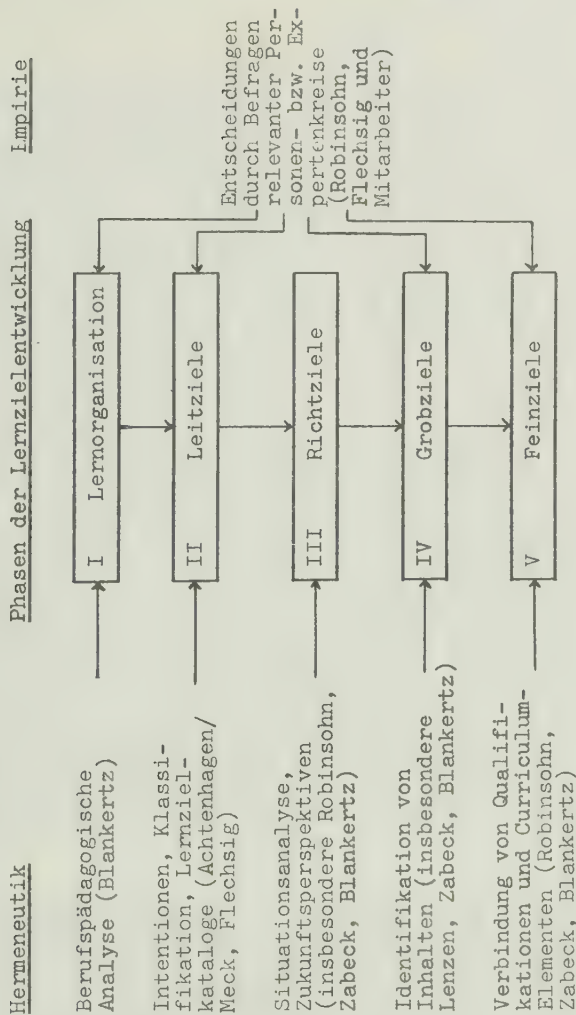
4) Übersicht 4, Phase I, auf S. 34 dieser Arbeit.

5) Übersicht 3, Phase I, auf S. 31 dieser Arbeit.

6) Vgl. Übersicht 6, Phasen IV und V auf S. 40 dieser Arbeit und Übersicht 8, Phase IV auf S. 46 dieser Arbeit.

Übersicht 9

Strategisches Modell für das Lernzielsystem Industriekaufmann



Wissenschaftsbestimmtheit

formulierungen aus. In diesem insbesondere von gesellschafts-politisch-ideologischen Kontroversen gekennzeichneten Bereich erscheint ein Konsens wiederum nur über die Entscheidung von Expertengruppen erreichbar.

Die Aufgabe der Phase III, die sich mit berufsbezogenen Qualifikationen beschäftigt, ist am deutlichsten durch Zabecks Formulierung "Ermitteln der für die zukünftige Berufstätigkeit exemplarischen Leistungssituation"¹⁾ definiert. Nach dem Konzept der antizipierenden Didaktik geht es weniger um die gegenwärtigen beruflichen Tätigkeiten von Industriekaufleuten als um die Analyse zukünftiger Entwicklungen, die sich in den Funktionsbereichen des Erwachsenenberufs abzeichnen. Projektionen in die Zukunft können jedoch nur auf der Grundlage gegenwärtig vorhandener Bedingungsfaktoren²⁾ erfolgen, wobei dem "Sammeln von Informationen über soziokulturelle und anthropologisch-psychologische Bedingungen des Lernens"³⁾ besondere Bedeutung zukommt. Nach der Klärung politisch-gesellschaftlicher Determinanten und nach Analyse des Adressatenkreises des zu erstellenden Lernzielsystems ist der Ausbildungsauftrag in Schule und Betrieb durch Richtziele zu konkretisieren, die prospektiven Anforderungen des Leistungssystems an den Industriekaufmann gerecht werden⁴⁾. Kriterien für die zukünftige Berufstätigkeit sollen sich hier allein auf die Analyse und Interpretation des Schrifttums stützen, weil dort bereits Experten ihre Meinung dargelegt haben und demokratische Entscheidungen in diesem futurologischen und an Spekulation grenzenden Bereich nicht möglich sind.

In der Phase IV geht es darum, die als zukünftig erforderlich erkannten Qualifikationen mit adäquaten Lerninhalten zu ver-

1) Übersicht 7, Phase I, auf S. 44 dieser Arbeit.

2) Vgl. Blankertz, H., Strategie, a.a.O., S. 20-27.

3) Übersicht 5, Phase V, auf S. 38 dieser Arbeit.

4) Vgl. Zabeck, J., Entwurf, a.a.O., S. 20-22 und Übersicht 7, Phasen II und III, auf S. 44 dieser Arbeit.

knüpfen. Die "Identifikation von Inhaltseinheiten"¹⁾ an den Anfang der Lernzielentwicklung zu stellen, widerspricht dem Konzept der Lernzielorientierung, das die Auswahl von Lerninhalten von den Lernzielen her bestimmt. Blankertz hat verdeutlicht, daß Lerninhalte (Didaktische Strukturgitter) und Lernziele (Qualifikationen) parallel und unabhängig voneinander zu entwickeln sind; er entwirft jedoch nicht den dann notwendigen Abstimmungsmechanismus²⁾. Das Festlegen der Inhalte des Ausbildungsgangs Industriekaufmann erfolgt nach Klärung der beim Auszubildenden gegebenen Lernvoraussetzungen³⁾ in erster Linie über die Analyse der Berufsordnungsmittel (Lehrpläne der Fachklassen Industriekaufmann, Ausbildungsordnung Industriekaufmann); die Expertenbefragung dient danach dem Zweck, Umfang und Tiefe der Stoffvermittlung abzustecken.

Die Phase V der Lernzielentwicklung zielt auf Gewinn qualifizierender Curriculum-Elemente und deren Verknüpfung mit bildungsrelevanten Qualifikationen⁴⁾. Diese Zuordnung erfolgt zwar auch schon in der Phase IV auf Grobzielniveau, Robinsohns Intention zielt jedoch auf konkretisierte Bildungsziele. Auch Flehsig sieht erst in speziellen Lernzielkatalogen, im Anschluß an die Klassifikation von Lernzielen formuliert, die wesentliche Aufgabe der Lernzielstrategie⁵⁾. Allerdings stellt sein entscheidungsanalytisches Konzept diese Entwicklungsphasen an den Anfang, und dadurch versäumt er es, den sozioökonomischen und anthropologischen Hintergrund sowie die didaktischen Kriterien der Lernzielentwicklung zu erklären.

1) Übersicht 6, Phase I, auf S. 40 dieser Arbeit.

2) Vgl. Blankertz, H., Strategie, a.a.O., S. 34 und Übersicht 8, Phase I, auf S. 46 dieser Arbeit.

3) Vgl. Übersicht 7, Phase IV, auf S. 44 dieser Arbeit.

4) Vgl. Übersicht 3, Phasen III und IV, auf S.31 dieser Arbeit.

5) Vgl. Übersicht 5 auf S. 38 dieser Arbeit.

Das Konzept des hier entwickelten lernzielorientierten Teilcurriculums Industriekaufmann verfolgt dagegen den Weg von der bildungsorganisatorischen zur curricularen Integration allgemeinen und berufsbezogenen Lernens, wobei Lernziele auf zunehmend niedrigerem Abstraktionsniveau bis hin zu operationalisierbaren Feinzielen zu formulieren sind. Abstimmen und Verknüpfen von Lernzielen und Lerninhalten vollziehen sich in einem Lernzielkonzept (Untersuchungsziel Lernzielorientierung) bei gleichzeitigem Einsatz hermeneutischer Verfahren (Untersuchungsziel Chancengleichheit und Wissensschaftsbestimmtheit) und empirischer Methoden (Untersuchungsziel Demokratisierung).

Dieses integrative strategische Modell bildet in den nächsten Kapiteln die Richtschnur für die Entwicklung des Lernziel-systems zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann.

3 Demokratisierung curricularer Entscheidungsprozesse

Der Realisierung der Curriculumstrategie für das Teilcurriculum Industriekaufmann ist unter methodologischem Aspekt der Blick auf die Demokratisierung curricularer Entscheidungsprozesse voranzustellen. Zunächst gilt es, die mit Hilfe von Expertenbefragungen zu lösende Aufgabe zu konkretisieren und den Begriff des Experten zu klären. Erst dann ist es möglich, speziell für das Lernzielssystem Industriekaufmann relevante Personenkreise auszuwählen und diese im Hinblick auf die Gewichtung der beteiligten Expertengruppen zu befragen.

3.1 Expertenbefragung als Entscheidungsinstrument

Mit Recht will der Strukturplan künftige Curriculumentscheidungen "weder in der Nachfolge landesherrlicher Erlasse" noch als "Sache einiger Curriculum-'Technokraten'" sehen, sondern wünscht ihren Ablauf als "ein nach institutionalisierten Regeln verlaufendes Zusammenspiel von politischer,

theoretischer und praktischer Kompetenz"¹⁾, somit in demokratischer Entscheidungsfindung abgewickelt. Curriculumentwicklung erhält damit politischen Rang²⁾.

Nun führt der Strukturplan einen solchen Fall zwar nicht beispielhaft vor, doch nennt er andeutungsweise Personengruppen, deren Mitwirkung im Prozeß der Curriculumentwicklung gewährleistet sein sollte: "Experten der Praxis in Schule und außerschulischer Ausbildung, Experten der Fachdisziplinen und Sachgebiete sowie Experten, welche die Probleme der Lernprozesse unter übergreifenden anthropologischen, soziologischen, ökonomischen, historischen und ethischen Aspekten bearbeiten"³⁾. Mit dem Begriff des Experten nimmt der Strukturplan einen innovatorischen Terminus der Curriculumtheorie auf, der bereits bei Robinsohn eine maßgebliche Rolle gespielt hat.

Robinsohn begreift das Einbeziehen von Expertengruppen als Notwendigkeit für die Realisierung seines situationsanalytischen Ansatzes, weil diesen selbst exakte empirische Untersuchungen nicht völlig zu klären vermögen. Deshalb sollen Expertenbefragungen und Expertengespräche zum Konsens über Curriculumentscheidungen führen und auf diese Weise Ansprüche unterschiedlicher gesellschaftlicher Instanzen integrieren⁴⁾. Während sich solche Funktion der Experten jedoch auf die Überprüfung hypothetischer Kataloge von Qualifikationen beschränkt, die sie nach Klafki "aus der jeweiligen Perspektive ihres Bereichs"⁵⁾ kritisch beurteilen und gewichten

1) Strukturplan, a.a.O., S. 67 (3 Zitate).

2) Vgl. Schoenfeldt, E., a.a.O., insbesondere S. 645-647.

3) Strukturplan, a.a.O., S. 66.

4) Vgl. Robinsohn, S.B.: Bildungsreform, a.a.O., S. 48 f. - Auch Nicklas fordert, den Prozeß der Lehrplanentwicklung wissenschaftlich zu legitimieren sowie ihn transparent und intersubjektiv kontrollierbar zu gestalten. Vgl. Nicklas, H.W., a.a.O., S. 12.

5) Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Frankfurt/M. 1970, S. 87.

sollen, wird hier das Konzept der Expertenbefragung für die Entwicklung des Teilcurriculums Industriekaufmann insofern umfassender interpretiert, als es auch einzelne Phasen der Curriculumentwicklung und im Konstruktionsprozeß notwendig werdende curriculare Entscheidungen mit Hilfe von Expertenbefragungen legitimiert. Damit tritt "ein Erkenntnis- und Entscheidungsprozeß aller Beteiligten"¹⁾ an die Stelle der Feststellungen eines einzelnen.

Die Alternative zum gegenwärtig üblichen Willensbildungsprozeß per fachdidaktischer Kommission bzw. ministeriell berufenem Gremium²⁾ gewinnt Struktur: Sie beteiligt am Entscheidungsprozeß zahlreiche betroffene und/oder kompetente Personenkreise und trägt somit dem Demokratiebedürfnis der pluralistischen Gesellschaft in erhöhtem Maß Rechnung. Als Kernproblem dieser Lernzielentwicklung erwächst nun freilich der Beleg demokratischer Legitimierung jedes Beteiligten, denn den in der Literatur zahlreichen Forderungen nach Demokratisierung curriculare Entscheidungsprozesse³⁾ steht bisher kein operationalisierbarer Ansatz gegenüber. Die Sicherung der Beteiligung wirklich aller betroffenen Gruppen an curricularen Entscheidungsprozessen ist für "Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung ein zentrales, aber noch völlig ungelöstes Problem"⁴⁾.

3.2 Legitimierung der Entscheidungsprozesse

Inwieweit und mit Hilfe welcher Verfahren demokratische Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung zur Anwendung

- 1) Hentig, M.v.: Curriculum-Reform, a.a.O., S. 24.
- 2) Für den Bereich der beruflichen Bildung gibt es ein System beratender Gremien, deren Einrichtung auf das Berufsbildungsgesetz zurückgeht. Vgl. §§ 50, 54 und 56 BBiG.
- 3) Vgl. Zimmer, J., a.a.O., insbesondere S. 49; Edelstein, W.: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule: Eine dezentrale Entwicklungsinitiative. In: Robinsohn, S.B. (Hrsg.), a.a.O., S. 89-92; Wilke, G. und H.: Die Forderung nach Demokratisierung von Staat und Gesellschaft. In: aus politik und zeitgeschichte, Heft B 7/1970, S. 33-37.
- 4) Klafki, W. u.a. (Hrsg.): Probleme, a.a.O., S. 7.

kommen können, ist für das Gesamtgebiet aller Lehrpläne und Ausbildungsordnungen noch ungeklärt. Nach Überlegungen von Roth und Wilhelm ist der Begründungszusammenhang zwischen Lernzielen und Lerninhalten eines Curriculums im unmittelbaren Rückbezug auf die zuzuordnende Wissenschaft herstellbar¹⁾.

Für das Teilcurriculum des Ausbildungsberufs Industriekaufmann liegt die Interpretation gegenwärtiger und künftiger, beruflicher und allgemeiner Leistungsanforderungen bei der Wissenschaftsdisziplin Wirtschaftspädagogik. Dem steht Blankertz Hinweis, daß ein gradliniges Ableiten der Lehr- und Ausbildungsinhalte aus einer Fachwissenschaft Vorentscheidungen bedingt, die das didaktische Feld im fachspezifischen Sinn überschreiten²⁾, nicht entgegen.

Ein zweiter Weg zur Legitimation curricularer Entscheidungen geht davon aus, Lernziele durch Übereinkunft der unmittelbar Betroffenen festzulegen, also dem gesellschaftlichen Pluralismus "durch eine Pluralität von in sich stimmigen Curricula"³⁾ zu genügen. Hiergegen erhebt sich jedoch der Einwand, ob die Entscheidungspriorität lediglich der unmittelbar Betroffenen nicht ebensowenig dem gesellschaftlichen Pluralismus wie diejenige nur einiger oder gar einzelner Curriculumfachleute genügt. Curriculumentscheidungen als Beratungsergebnis von Expertengremien im weiteren Sinne - Fachleute aus Industrie, Handel und Verwaltung, von Gewerkschafts- und Unternehmerseite, der allgemeinen und der Fachdidaktik⁴⁾ - erbringen in der Regel den umfassenderen Gesellschafts- und Wirtschaftsbezug.

1) Vgl. Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenhagen/Meyer, a.a.O., S. 47; Wilhelm, Th.: Zur Systematisierung der aktuellen Versuche der Lehrplanreform. In: Die Höhere Schule, Beilage zu Heft 4/1970: Problematik und Diskussion II/70, insb. S. 10-12.

2) Vgl. Blankertz, H.: Theorien, a.a.O., S. 129-131.

3) Knab, D.: Ansätze, a.a.O., S. 22.

4) Vgl. Klafki, W. u.a., Funk-Kolleg, Bd. 2, a.a.O., S. 86.

Grundsätzlich darf die Entwicklung von Curricula für das öffentliche Bildungssystem als ein Vorhaben von allgemeiner und gesellschaftspolitischer Bedeutung nicht nur individuellen oder Gruppeninteressen dienen; andererseits fehlt es in unserer pluralistischen Gesellschaft an einer allgemein anerkannten Gesellschaftstheorie, mit deren Hilfe gesellschaftliche Interessen und Prozesse feststellbar sind, die es erlauben, langfristig gültige Curriculumkriterien abzuleiten¹⁾. Das Teilcurriculum Industriekaufmann optiert deshalb für eine "partizipatorische Demokratie"²⁾ und verwendet die Expertenbefragung als Instrument demokratischer Legitimierung, das im Abwägen der Interessen und Meinungen zahlreicher Gruppen Beteiligter, Betroffener und Kompetenter dem gesellschaftlichen Pluralismus optimal Rechnung trägt.

3.3 Expertenauswahl durch Expertenbefragung

Vor dem Eingehen auf mögliche Expertengruppen, die an der Entwicklung des Teilcurriculums Industriekaufmann zu beteiligen sind, ist der Begriff des Experten zu klären.

Nach allgemeinem Sprachverständnis³⁾ erfüllen Experten auf ihrem jeweiligen Gebiet als Berater, Fachleute, Sachverständige die Aufgabe, "auf Grund methodisch erworbenen Fachwissens Zielsetzungen zu formulieren, Problemlagen zu analysieren und Maßnahmen für ihre Bewältigung vorzuschlagen"⁴⁾. Robinsohn denkt beim Zusammenstellen von Expertengruppen für die Curriculumentwicklung in erster Linie an Fachwissenschaftler - hier also Wirtschaftspädagogen -, daneben an Verhaltens-

1) Vgl. Robinsohn, S.B.: Zur Problematik der Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. In: Speck, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 20; Spies, W., a.a.O., S. 10-15.

2) Wilke, G. u. H., a.a.O., S. 61.

3) Vgl. Peltzer, K.: Das treffende Wort, Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke, 3. Aufl., Thun 1955, S. 187.

4) o.V.: Stichwort "Experte", Brockhaus Enzyklopädie. 17. Aufl., Bd. 5, Wiesbaden 1968, S. 826.

forscher, Psychologen und Pädagogen, an Berufsanfänger und verantwortliche Vertreter der jeweiligen Berufsgruppen¹⁾. Zimmer fügt Humanwissenschaftler, Sozialwissenschaftler, Didaktiker und kompetente Vertreter der Praxis hinzu; an politisch motivierten Entscheidungen will er auch Lehrer, Schüler bzw. Auszubildende und Eltern beteiligen²⁾. Als Experten läßt er jeden gelten, der "aufgrund seiner wissenschaftlichen Kompetenz oder auch seiner praktischen Tätigkeit"³⁾ Auskunft über qualifikationsrelevante Merkmale im Ausbildungsgeschehen geben kann.

Für Flechsig und Haller kommen zunehmend weitere Berufsgruppen in den Ruf, Experten in Sachen Lernzielentscheidung zu sein: Futurologen, Ökonomen und Politologen⁴⁾. Wenn darüber hinaus andere Kataloge noch den Gesetzgeber, Schulverwaltungsleute, Beiratsmitglieder und ganz allgemein Gemeindebürger aufzählen, wird Beauchamps' Ironie gegenüber der "Einbeziehung fast der gesamten Menschheit"⁵⁾ in die Diskussion curricularer Entscheidungen offensichtlich. Natürlich sind zahlreiche Gruppen der Gesellschaft interessiert, ihre spezifischen Vorstellungen über Lernziele und Lerninhalte in das jeweilige Curriculum einzubringen, "denn von der Repräsentation der gruppenspezifischen Intention in den Lernzielen hängt das Fortbestehen der Gruppen ab"⁶⁾. Umso notwendiger stellt sich der jeweils federführenden Wissenschaft die Aufgabe, quantitativ und qualitativ Abgrenzungskriterien für den Kreis der Curriculumexperten zu entwickeln; die Forderung nach Mitwirkung all derjenigen, von denen "Zusammenarbeit

1) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 50 f.

2) Vgl. Zimmer, J., a.a.O., S. 45 und 49; vgl. Schoenfeldt, E., a.a.O., S. 662.

3) Zimmer, J., a.a.O., S. 44.

4) Vgl. Flechsig, K.-H. und Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973, S. 116.

5) Beauchamps, G.A., a.a.O., S. 142; vgl. Spies, W., a.a.O., S. 53.

6) Ziechmann, J., a.a.O., S. 144.

und Zusammenleben mit den Erzogenen"¹⁾ erwartet wird, wirkt eher entmutigend, weil alle Betroffenen wohl kaum an einen Tisch gebracht werden können.

Curriculare Entscheidungen bei der Entwicklung des Teilcurriculums Industriekaufmann erfordern also, Art und Umfang dafür kompetenter Experten abzustecken, wobei jede willkürliche, zufällige und wechselnde Interpretation des Expertenbegriffs ausgeschlossen bleiben muß. Dem demokratischen Konzept folgend bietet es sich als Lösung an, bereits die Auswahl der zu beteiligenden Expertengruppen als erste curriculare Entscheidung aufzufassen und daher einem Abstimmungsprozeß zu unterwerfen.

Demokratische Expertenauswahl bedeutet: Zahlreiche gesellschaftliche Gruppen, gewissermaßen potentielle Experten im weitesten Sinn, haben darüber zu entscheiden, welche Personenkreise als Experten, hier spezifisch für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann, an der Curriculumarbeit zu beteiligen sind und welches Gewicht der Meinungen jeder dieser Expertengruppen beizumessen ist. Eine solche Befragung muß in großzügiger Auslegung des Expertenbegriffs Ausübende und Adressaten, Beteiligte und Betroffene, Abnehmer und gesellschaftliche Institutionen umfassen, um der eigentlichen Expertenauswahl nicht vorweg bereits Grenzen zu setzen. Das unvermeidliche Aufeinanderstoßen unterschiedlicher Wertvorstellungen wird dann über die Abstimmungen (im Sinn des Abgebens und Aufzählens von Stimmen) zu bindenden Festlegungen führen²⁾. Die sich somit ergebende Integration der Ansprüche unterschiedlicher gesellschaftlicher Instanzen, nach Robinsohn das "entscheidende Merkmal der Gewinnung eines Konsens über Curriculumentscheidungen"³⁾, verdient unter

1) Spies, W., a.a.O., S. 53.

2) Vgl. Cube, F.v.: Grundsätzliche Probleme des Curriculums: Zielsetzung und Zielerreichung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Bonn 1972, S. 11 f.

3) Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 49.

allen für curriculare Entscheidungen aufgestellten Demokratisierungsmodellen am ehesten einen Legitimationsanspruch für Entscheidungsbefugnisse.

3.4 Methodisches Vorgehen

Bevor die demokratische Expertenauswahl in Gang kommen kann, stellt sich das Problem der Ermittlung sog. Repräsentativ-Gruppen, die in der Lage sind, die in der Gesellschaft vorhandenen Bestrebungen hinsichtlich der Gestaltung des Ausbildungsberufs Industriekaufmann zu vertreten¹⁾. Anders als die sich mit Hilfe fachdidaktischer Kommissionen vollziehende Curriculumentwicklung bedarf das hier vertretene partizipatorische Konzept, das darauf dringt, möglichst viele mit-sprachefähige Personen einzubeziehen, keiner quantitativen Limitierung, um konstruktives Arbeiten sicherzustellen, sondern kann den Experten selbst die Auswahl von Art und Umfang curricularer Entscheidungsträger überlassen. Nach der Abgrenzung des Expertenkreises, mit dessen Hilfe die Vielzahl potentieller Expertengruppen durch Stimmabgabe Konsens herstellen soll, sind Überlegungen zu Befragungsumfang und Repräsentativität, zu Fragebogen-Rücklauf und Vertrauensbereich zur methodischen Absicherung erforderlich.

3.4.1 Abgrenzung des Expertenkreises

Um einen Überblick über den Kreis von Personen und Institutionen zu erhalten, die im Hinblick auf die Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann Auskunft geben können, wurde die Frage der Expertenauswahl im Frühjahr 1973 mit 10 kaufmännischen Ausbildungsleitern industrieller Unternehmen und 10 in Industriefachklassen unterrichtenden Berufsschul-

1) Vgl. Ziechmann, J., a.a.O., S. 145.

Übersicht 10

Diskussion des Expertenkreises

lfd. Nr.	Datum 1973	Gesprächspartner aus Firma bzw. Berufsschule
1	5.2.	Gebr. Guilini GmbH, Ludwigshafen
2	5.2.	Pfalzwerke AG, Ludwigshafen
3	6.2.	C.H. Boehringer Sohn, Ingelheim
4	8.2.	Telefonbau und Normalzeit, Frankfurt/M.
5	12.2.	Dyckerhoff Zementwerke, Wiesbaden
6	13.2.	Opel AG, Rüsselsheim
7	14.2.	C.A. Kupferberg & Co., Mainz
8	22.2.	Jenaer Glaswerk Schott & Gen., Mainz
9	27.2.	Klein, Schanzlin & Becker, Frankenthal
10	1.3.	Elster AG, Mainz-Kastel
11/12	2.3.	Berufsbildende Schulen, Mainz
13/14	8.3.	Berufsbildende Schulen, Darmstadt
15/16	12.3.	Berufsbildende Schulen, Rüsselsheim
17/18	15.3.	Berufsbildende Schulen, Frankfurt/M.
19/20	22.3.	Berufsbildende Schulen, Wiesbaden

Lehrern diskutiert (Übersicht 10). Daraus resultieren zahlreiche Anregungen im Hinblick auf die Aufgabe, einen Experten-katalog vorzugeben und eine einheitliche Sprachregelung und Kommunikationsbasis zu finden.

Diese Diskussion, gewissermaßen im kleinen Kreis geführt, ergab nur für 3 Personenkreise ungeteilte Anerkennung als Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann: Die Gesprächspartner hielten übereinstimmend sich selbst für kompetent (Ausbildungsleiter industrieller Unternehmen, Lehrer in Industriefachklassen) und wollten darüber hinaus Vertreter der Industrie- und Handelskammern hinzugezogen sehen. Befragte beider Gruppen schlugen auch Vertreter der Kultusministerien, Professoren an Universitäten und Fachoberschulen, Absolventen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann sowie Schüler bzw. Auszubildende und deren Eltern vor. Ausbildungsleiter erinnerten auch an die Ausbildungsbeauftragten, den Personalleiter, die Betriebsräte, betriebliche Jugendvertreter, den Deutschen Industrie- und Handelstag, die Arbeits-

stelle für betriebliche Berufsausbildung; Berufsschullehrer dachten an Vertreter der Gewerkschaften, die Bundesanstalt für Arbeit, das Bundesministerium für Wirtschaft und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Übersicht 11). Diese 18 Personenkreise bzw. Institutionen erschienen für eine unveränderte Übernahme in den Fragebogen aufgrund zahlreicher Überschneidungen und Überlappungen nicht sinnvoll. In den Diskussionen schälten sich schließlich 10 Experten-
gruppen heraus, denen sich die genannten Personenkreise wie folgt subsumieren lassen (ab Übersicht 16, S. 74):

- Staatliche Stellen: Vertreter der Kultusministerien, das Bundesministerium für Wirtschaft, das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, die Bundesanstalt für Arbeit, die Beauftragten von Bund und Ländern in den Berufsbildungsausschüssen;
- Wissenschaftler: für den Ausbildungsgang Industriekaufmann kompetente Professoren an Universitäten und Fachhochschulen;
- Industrie- und Handelskammern: deren Vertreter, dazu der Deutsche Industrie- und Handelstag, die Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung, die Beauftragten der Arbeitgeber in den Berufsbildungsausschüssen;
- Gewerkschaften: deren Vertreter, ebenfalls Betriebsräte, die Beauftragten der Arbeitnehmer in den Berufsbildungsausschüssen;
- Berufsschullehrer: Lehrer in Industriefachklassen, in der Regel mit Universitätsexamen als Diplom-Handelslehrer, Diplom-Volkswirt oder Diplom-Kaufmann;
- Ausbildungsleiter: die gemäß § 20 BBiG für die kaufmännische Berufsausbildung in den Betrieben Verantwortlichen, auch Personalleiter;
- Ausbildungsbeauftragte: in der betrieblichen Berufsausbildung Tätige unterhalb der Ausbildungsleiterebene;
- Industriekaufleute: ausgebildete Industriekaufleute;
- Auszubildende: bisher Lehrlinge genannt, meist gleichzeitig Berufsschüler, ebenfalls betriebliche Jugendvertreter;
- Eltern von Auszubildenden: Elternpaare, deren Söhne oder Töchter gegenwärtig (Frühjahr 1973) den Ausbildungsgang Industriekaufmann durchlaufen.

Im Verlauf der Gespräche zeigte sich, daß Ausbildungsleiter und Berufsschullehrer jeweils in erster Linie von der eigenen Kompetenz für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann über-

Interviewergebnisse
über Abgrenzung des Expertenkreises
zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	Vorschläge Ausbildungs- leiter	Vorschläge Berufsschul- lehrer	Σ
Ausbildungsleiter industrieller Unternehmen	10	10	20
Lehrer der Industriefachklassen	10	10	20
Vertreter der Industrie- und Handelskammern	10	10	20
Vertreter der Kultusministerien	4	10	14
Professoren (Universitäten, Fachhochschulen)	4	9	13
Industriekaufleute	8	5	13
Ausbildungsbeauftragte	9	-	9
Personalleiter	8	-	8
Betriebsräte	8	-	8
Schüler/Auszubildende	3	4	7
Eltern von Auszubildenden	1	4	5
Vertreter der Gewerkschaften	-	5	5
Betriebliche Jugendvertreter	3	-	3
Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung	2	-	2
Bundesministerium für Wirtschaft	-	2	2
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft	-	2	2
Bundesanstalt für Arbeit	-	1	1
Berufsbildungsausschüsse	1	-	1
Deutscher Industrie- und Handelstag	1	-	1

zeugt sind. Falls die anderen acht Gruppen im Rahmen der Expertenbefragung in ähnlicher Weise reagieren, steht keine tendenziell objektive Aussage zur Expertenauswahl und -gewichtung zur Verfügung. Deshalb kam der Gedanke auf, einen weiteren Personenkreis zu befragen, der sich selbst mit großer Wahrscheinlichkeit als Experten ausschließt und die Expertengruppen somit objektiver als die am Ausbildungsgang Industriekaufmann Beteiligten bzw. die davon Betroffenen gewichtet. Dieser mit "Der Mann auf der Straße" umschriebene Personenkreis wurde als elfte Gruppe in die Expertenbefragung einbezogen.

3.4.2 Befragungsumfang und Repräsentativität

Die im Rahmen der Expertenbefragung zur Wahl gestellten Personenkreise¹⁾ sind z.T. so umfangreich - beispielsweise zählt für 1973 das Statistische Jahrbuch 32 982 hauptamtliche Lehrer der Berufsschule in Teilzeitform²⁾ -, daß die Gesamterhebung ausscheidet; für solche Großgruppen sind jeweils Überlegungen zur repräsentativen Auswahl der Probanden anzustellen.

Die staatlichen Stellen umfassen einen Sachverständigen je Bundesland und jeweils einen des Bundesministeriums für Wirtschaft, des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Bundesanstalt für Arbeit. Auf Länderbeauftragte im Bundesausschuß für Berufsbildung (§ 50 BBiG) und in den Landesausschüssen für Berufsbildung (§ 54 BBiG) wurde daneben verzichtet, denn überwiegend herrscht hier Identität. Es wurden also 14 Fragebogen versandt (Übersicht 16, S. 74).

Der Kreis der zu befragenden Wissenschaftler soll sich auf wissenschaftlich tätige Wirtschaftspädagogen beschränken,

1) Vgl. Anlage 1, Frage 1, auf S. 391 dieser Arbeit.

2) Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 1975 für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1975, S. 99.

weil es deren Aufgabe ist, andere Wissenschaftsdisziplinen (Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Psychologie, Volkswirtschaftslehre) in ihre Überlegungen im Hinblick auf den Ausbildungsgang Industriekaufmann zu integrieren. Um den tertiären Bereich des Bildungswesens möglichst vollständig zu berücksichtigen, wurden neben den 11 Universitäten, an denen der Studiengang Diplom-Handelslehrer eingerichtet ist, auch die Fachhochschulen berücksichtigt. Löbner und Franz weisen zwar auf die bisher "zu geringe Beachtung"¹⁾ der Betriebsfunktion Personal- und Bildungswesen in den Studiengängen der Höheren Wirtschaftsschulen, jetzt Fachhochschulen, hin, doch in ihrer Fachhochschultabelle nennen sie die Studienrichtung Personalwesen an 26 Fachhochschulen. Bei zwei Befragten je Universität und einem Befragten je Fachhochschule ergibt sich ein Befragungsumfang von 48 Professoren.

Die Zahl der Industrie- und Handelskammern der Bundesrepublik ist mit 81 (Frühjahr 1973) eindeutig abgegrenzt. Allerdings zeigt sich am Fragebogen-Rücklauf, daß aufgrund zahlreicher Kooperationen jeweils federführende Stellen für eine ganze Reihe von Kammern die Beantwortung übernehmen. Hinzu treten der Deutsche Industrie- und Handelstag und die Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung; auf die Befragung der Beauftragten der Arbeitgeber in den Berufsbildungsausschüssen (§§ 50, 54 und 56 BBiG) wurde auch hier wegen der Identität mit den delegierenden Stellen verzichtet.

Anders als bei den Industrie- und Handelskammern gestaltet sich die Expertenauswahl bei den Gewerkschaften. Sachverständige für die Gestaltung des Ausbildungsberufs Industriekaufmann sind sowohl bei den Dachorganisationen - Deutscher Ge-

1) Löbner, W. und Franz, W.: Betriebswirt (grad.), 5. Aufl., Bielefeld 1972, S. 8; Tabelle auf S. 102-127, wobei auch die Bezeichnungen Personalführung, Personalwesen/Management, Menschenführung, Betriebliches Personal- und Bildungswesen, Personal- und Sozialwesen, Personal- und Ausbildungswesen, Personalwirtschaft auftreten.

werkschaftsbund (DGB), Deutsche Angestellten Gewerkschaft (DAG) und Christlicher Gewerkschaftsbund (CGB) - als auch bei den Unterorganisationen (Einzelgewerkschaften bzw. Landesverbänden) zu finden. In die Expertenbefragung zum Ausbildungsgang Industriekaufmann sind dementsprechend 23 Referenten für Berufsbildung aufgenommen (Übersicht 12). Die gegenüber der DAG geringere Berücksichtigung des DGB, der ca. 82 % aller gewerkschaftlich Organisierten umfaßt¹⁾, erklärt sich daraus, daß der Ausbildungsgang Industriekaufmann auf einen kaufmännischen Angestelltenberuf hinzielt, dessen Gestaltung innerhalb der Berufsgruppeneinteilung der DAG stärkere Beachtung findet. Betriebsräte und Beauftragte der Arbeitnehmer in den Berufsbildungsausschüssen sind durchweg gewerkschaftlich organisiert und entfallen wiederum aufgrund der Identität der Meinungen.

Während die bisher genannten Expertengruppen klein genug für Gesamterhebungen sind, stellt sich bei den Berufsschullehrern das Problem der repräsentativen Auswahl. Basierend auf der Gesamtzahl der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann (1972 = 74 682) ergibt die überschlägige Rechnung ca. 2500 Berufsschulklassen mit ausschließlich oder vorwiegend Schülern im Ausbildungsberuf Industriekaufmann. Da ein Diplom-Handelslehrer häufig mehrere Industriefachklassen unterrichtet, wären in die Befragung rund 1500 Berufsschullehrer einzubeziehen. Eine solche Gruppengröße läßt sich aus zeitlichen und finanziellen Gründen auf eine Stichprobenerhebung reduzieren, weil die Ergebnisse von Teilerhebungen bei methodisch exakter Auswahl der Probanden repräsentativ für das Ganze sind.

Zur Berechnung jener Größe der Stichprobe, die zur Genauigkeit des Untersuchungsergebnisses notwendig ist, sind nach Atteslander Sicherheitsgrad, Standardabweichung der Grundge-

1) Vgl. CDU-Wirtschaftsrat (Hrsg.): gewerkschaften in zahlen. Bonn 1973, S. 5.

Übersicht 12

Sachverständige der Gewerkschaften
für die Expertenbefragung zum
Ausbildungsberuf Industriekaufmann

		Zahl
DGB	Dachverband	1
	Einzelgewerkschaften:	1
	IG Metall	1
	IG Bau, Steine, Erden	1
	IG Chemie, Papier, Keramik	1
	Gewerkschaft Textil-Bekleidung	1
	IG Bergbau und Energie	1
	Gewerkschaft Holz und Kunststoff	1
	IG Druck und Papier	<u>1</u> 8
DAG	Dachverband	1
	Landesverbände (Berufsgruppe kaufmännische Angestellte):	
	Bayern	1
	Berlin	1
	Hamburg	1
	Hessen	1
	Niedersachsen/Bremen	1
	Nordrhein-Westfalen	1
	Rheinland-Pfalz	1
	Saar	1
	Schleswig-Holstein	1
	Südbaden	1
	Württemberg-Baden	<u>1</u> 12
CGB	Dachverband	1
	Einzelgewerkschaften:	
	Deutscher Handels- und Industrieangestellten-Verband (DHV)	1
	Verband der weiblichen Angestellten	<u>1</u> 3
	insgesamt:	23

samtheit und Verlässlichkeitsniveau maßgebend¹⁾. Während die Grundgesamtheit nur geringen Einfluß auf den Stichprobenum-

1) Vgl. Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl., Berlin 1971, S. 216: Diese Größen sind in folgender Formel zueinander in Beziehung gesetzt:

$$n = \frac{\lambda_p^2 \cdot \sigma_x^2}{d^2}$$

n = Stichprobenumfang

λ_p = Sicherheitsgrad

σ_x = Standardabweichung der Grundgesamtheit

d = Gewünschtes Verlässlichkeitsniveau

fang ausübt¹⁾, bleibt die Schätzung ihrer Standardabweichung problematisch. Aus der Diskussion des Fragebogen-Entwurfs mit den Ausbildungsleitern und Berufsschullehrern lassen sich für die Standardabweichung der Grundgesamtheit zwar Tendenzen vermuten, doch beträgt die Wahrscheinlichkeit, ob Antworten ja oder nein lauten, 50:50, so daß σ_x mit 0,5 anzusetzen ist. Ein Sicherheitsgrad von 1,96 - angestrebte Wahrscheinlichkeit: 95%²⁾ - und ein gewünschtes Verlässlichkeitsniveau von 7,5% führen zum Stichprobenumfang

$$n = \frac{\lambda_p^2 \sigma_x^2}{d^2} = \left(\frac{1,96 \cdot 0,5}{0,075} \right)^2 = \frac{3,8416 \cdot 0,25}{0,005625} = 170,7.$$

171 Fragebogenrückläufe sind mithin zu planen. Diese Zahl kommt den nach Noelle-Neumann zu "im täglichen Leben als genügend zuverlässig und verbindlich"³⁾ geltenden Meß-Ergebnissen nahe.

Da der berufliche Werdegang der Diplom-Handelslehrer weitgehend einheitlich verläuft, darf diese Lehrergruppe als homogene statistische Masse gelten; somit wäre Zufallsauswahl der Probanden erlaubt⁴⁾. Weil Lehrern reiner Industriefachklassen größere Kompetenz als Lehrern gemischter Klassen zuzumessen sein dürfte, wurden jedoch nur Berufsschulen größerer Städte mit Fachklassenprinzip und insbesondere in industriellen Ballungsgebieten einbezogen. Der erhofften Rücklaufquote von 70%⁵⁾ entsprach der Versand von 250 Fragebogen (Übersicht 13).

- 1) Vgl. Kellner, H.: Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben. Reinbek 1970, S. 125.
- 2) Mit diesem Wert arbeitet die amtliche Statistik; vgl. Kellner, H.: Theorie und Technik des Stichprobenverfahrens. 3. Aufl., München 1963, S. 63.
- 3) Vgl. Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft. Reinbek 1963, S. 101.
- 4) Vgl. Atteslander, P., a.a.O., S. 211 f.
- 5) Peege verzeichnet bei einer Befragung von Ausbildern und Ausgebildeten Rücklaufquoten von 75% bzw. 69%. Vgl. derselbe: Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben. Hannover 1973, S. 19 und 25.

Übersicht 13

Expertenbefragung Berufsschullehrer Länderanteile nach Zahl der Ausbildungsverhältnisse

Bundesländer	Ausbildungs- verhältnisse 1972	Fragebogen- Länderanteile	
		Zahl	%
Nordrhein-Westfalen	25 319	85	33,9
Baden-Württemberg	14 812	50	19,8
Bayern	12 445	42	16,7
Niedersachsen	6 826	23	9,1
Hessen	6 688	22	9,0
Rheinland-Pfalz	3 514	12	4,7
Schleswig-Holstein	1 413	4	1,9
Hamburg	1 193	4	1,6
Saarland	1 150	4	1,5
Berlin	856	2	1,2
Bremen	466	1	0,6
insgesamt	74 682	250	100

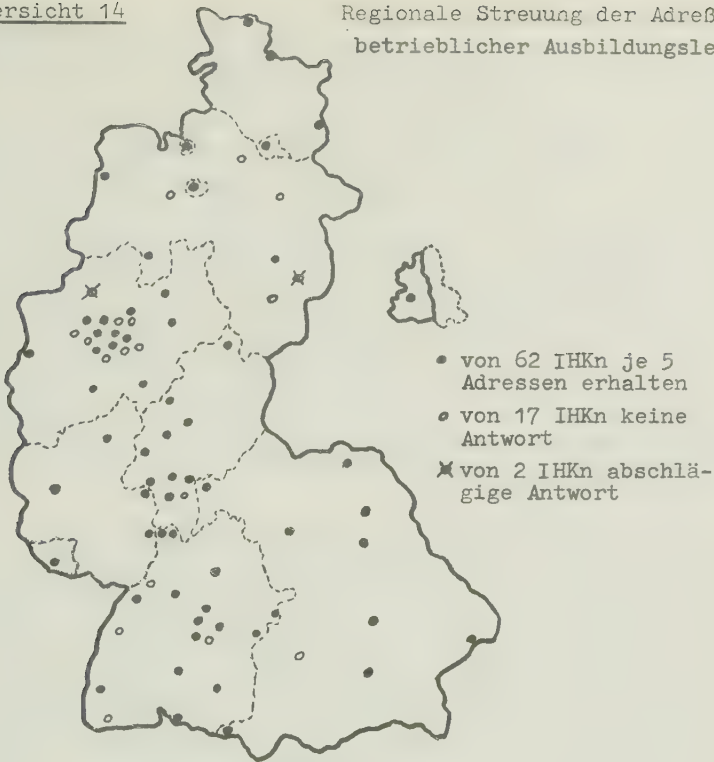
Ähnlich stellt sich das Problem der repräsentativen Auswahl bei den Ausbildungsleitern, deren Zahl die der einschlägig tätigen Berufsschullehrer weit übersteigt¹⁾. Auch hier bildet in Anlehnung an das Konzentrationsprinzip²⁾ die gesteuerte Auswahl gegenüber der Zufallsauswahl die geeignetere Befragungsbasis. Um Anschriften kompetenter Ausbildungsleiter zu erhalten, erging an jede der 81 Industrie- und Handelskammern die Bitte, jene 5 Ausbildungsbetriebe des Bezirks zu nennen, die erfahrungsgemäß die größte Zahl von Industriekaufleuten ausbilden. Es antworteten 54 Kammern (Übersicht 14),

1) Das Statistische Jahrbuch 1975 weist für 1972 die Zahl von 44 246 Industriebetrieben aus; vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), a.a.O., S. 215. - Nach Winterhager umfaßt die Gruppe der Ausbilder etwa 15 000 Personen; derselbe, Lehrlinge, a.a.O., S. 71.

2) Vgl. Atteslander, P., a.a.O., S. 211 f.

Übersicht 14

Regionale Streuung der Adreßlisten
betrieblicher Ausbildungsleiter



und zwar 62 mit den erbetenen Adressen und 2 mit abschlägigem Bescheid. Die Auswahl von 250 der 310 somit zur Verfügung stehenden Adressen erfolgte in Anlehnung an den Länderschlüssel für die Befragung der Berufsschullehrer. Diese betrieblichen Ausbildungsleiter erhielten je 5 Fragebogen mit der Bitte, sie wie folgt zu verteilen:

Bogen A = selbst ausfüllen,
Bogen O = Ausbildungsbeauftragter (Ausbilder "vor Ort")
Bogen I = ausgebildeter Industriekaufmann,
Bogen L = Auszubildender (Lehrling)
Bogen M = nicht mit Ausbildungsfragen befaßter Betriebsangehöriger (Mann auf der Straße).

Ein besonderer Vorteil dieser Art der Fragebogenverteilung durch die Ausbildungsleiter liegt darin, daß Informationsde-

fizite und daraus resultierende Unklarheiten über die Fragestellungen im Gespräch mit dem Ausbildungsleiter, der sich in der Regel verantwortlich fühlt, erörtert werden können. Die über den Abteilungsleiter erfolgende möglicherweise subjektive Auswahl der Probanden läßt sich auch bei anderen Verteilungswegen schwerlich ausschalten; um eine innerbetriebliche Verteilung von Fragebogen möglichst optimal nach Objektivitätskriterien zu steuern, kennen die zuständigen Ausbildungsleiter besser als Außenstehende, etwa als der Verfasser dieser Arbeit als Projektleiter, die Maßstäbe, inwieweit Industriekaufleute, Auszubildende, Ausbilder und Ausbildungsbeauftragte jenen Grad an Interesse und Sachkunde besitzen, der die wesentliche Voraussetzung für den Erfolg der Expertenbefragung bildet.

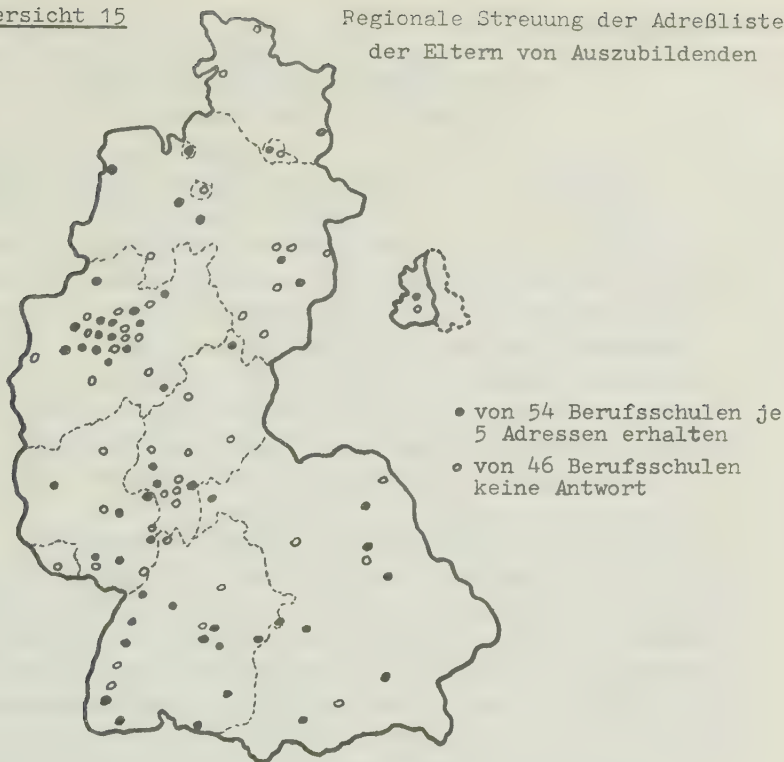
Ein gleich hoher und geographisch gleichmäßig verteilter Fragebogenrücklauf in allen 5 Gruppen (A, O, I, L, M), wie ihn Übersicht 16 belegt (S. 74), schafft gleichen Stichprobenumfang und gleiches Maß an Repräsentativität; unterschiedliche Grundgesamtheiten bleiben für den Umfang repräsentativer Stichproben dann unerheblich, wenn die Auswahl der Probanden in allen Fällen nach demselben Prinzip - hier: Befragung gemäß Zahl der Ausbildungsverhältnisse in den Bundesländern - erfolgt ist¹⁾.

Die Gruppe "Eltern der Auszubildenden" läßt sich mit Hilfe der Berufsschulen erfassen. Entsprechend dem Länderschlüssel für die Befragung der Berufsschullehrer (Übersicht 13) erging an 100 Berufsschulen die Bitte, mindestens je fünf Adressen wahrscheinlich interessierter Väter oder Mütter von Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann mitzuteilen. Die von 54 Berufsschulen übersandten 270 Anschriften zeigen eine so günstige Streuung über das Bundesgebiet, daß die Auswahl von 250 Probanden wiederum gemäß dem Länderschlüssel möglich war (Übersicht 15). Da die Direktoren der Berufsschulen bzw. die in den Industriefachklassen unterrichtenden

1) Vgl. Kellerer, H., Statistik, a.a.O., S. 125.

Übersicht 15

Regionale Streuung der Adreßlisten
der Eltern von Auszubildenden



Lehrer die Adressen nach Kompetenzkriterien ausgewählt haben, bildet die Ausrichtung am höchsten Grad von Interesse neben dem quantitativen gemeinsamen Maßstab (Länderschlüssel gemäß Übersicht 13) ein weiteres einheitliches Kriterium bei der Auswahl der Probanden.

3.4.3 Fragebogen-Rücklauf

Während 10 von 11 Sachverständigen der Bundesländer die Fragebogen ausgefüllt zurücksandten, erteilte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine Absage, das Bundesministerium für Wirtschaft und die Bundesanstalt für Arbeit antworteten nicht. Bei 16 versandten Fragebogen betrug damit

Übersicht 16

Expertenbefragung zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann Befragung und Fragebogen-Rücklauf

Expertengruppe	Zahl der Befragten	Fragebogen-Rücklauf	
		Zahl	%
Staatliche Stellen	14	10	71,4
Auszubildende	250	162	64,8
Industriekaufleute	250	147	58,8
Ausbildungsleiter	250	141	56,4
Berufsschullehrer	250	129	51,6
Ausbildungsbeauftragte	250	128	51,2
Gewerkschaften	23	10	43,5
Mann auf der Straße	250	108	43,2
Eltern von Auszubildenden	250	103	41,2
Wissenschaftler	48	19	39,6
Industrie- und Handelskammern	83	22	27,2
insgesamt	1918	979	51,1

die Rücklaufquote der staatlichen Stellen 71,4% (Übersicht 16). Die mit 27,2% niedrigste Rücklaufquote weisen die Industrie- und Handelskammern auf, weil aufgrund der genannten Kooperationen - insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg - häufig eine Kammer die Beantwortung des Fragebogens federführend übernahm. Rücklaufquoten unter 50% zeigen auch 4 weitere Gruppen: Wissenschaftler, Eltern, der Mann auf der Straße, Gewerkschaften. Insgesamt vermag also der errechnete Fragebogen-Rücklauf von 51,1% nicht zu befriedigen. Rücklaufquoten lassen tendenziell den Grad des Engagements jeder Gruppe erkennen; aus dieser Sicht bestätigen sich sowohl Verlautbarungen staatlicher Stellen hinsichtlich erhöhter Aufmerksamkeit für Fragen der beruflichen Bil-

dung¹⁾ als auch die wiederholt geäußerten Klagen über geringes Interesse der Eltern von Berufsschülern bzw. Auszubildenden für die Bildungsprobleme der eigenen Kinder²⁾.

Neben regional breiter Streuung sollte die Expertenbefragung auch möglichst alle Wirtschaftsbranchen, die Industriekaufleute ausbilden, einbeziehen. Die Auswahl der befragten Ausbildungsleiter orientierte sich deshalb neben dem regionalen Aspekt auch an der Zahl der Betriebe, die das Statistische Jahrbuch für die Industriebranchen ausweist (Übersicht 17). Zwar konnte aufgrund der Anonymität der Fragebogenaktion ein Teil der Fragebogen nicht zu Industriebranchen zugeordnet werden, die meist geringen Abweichungen der Prozentwerte verändern die Relationen allerdings nur wenig.

Auch die regionale Streuung des realisierten Fragebogen-Rücklaufs zeigt Abweichungen von der geplanten Verteilung (Übersicht 18); regionale Einseitigkeit und/oder nicht vertretbare Schwerpunktbildung sind jedoch ebenfalls vermieden. Die relativ geringe Mitwirkung der Befragten in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen verschiebt den Befragtenanteil zugunsten der in Schleswig-Holstein, Bremen und Hessen beheimateten Expertengruppen, die die geplante Rücklaufquote von 70% z.T. erheblich überschritten haben. Insgesamt führt die geographische Streuung der Fragebogen den Nachweis einer bundesweiten Aktion.

Da ein Abheben auf regionale und branchenspezifische Meinungsverschiedenheiten vom Forschungsansatz her nicht beabsichtigt ist, brauchen die Abweichungen von den Planungsdaten nur registriert, nicht jedoch qualitativ mindernd gewichtet zu werden.

1) Vgl. Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Aktionsprogramm berufliche Bildung, Bonn 1970; Senat der Freien und Hansestadt Hamburg: Berufsbildungsbericht. Hamburg 1972; Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW. Ratingen 1973; Staatskanzlei Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Aktionsprogramm für eine bessere berufliche Bildung. Mainz 1973.

2) Vgl. Crusius, R., a.a.O., S. 39; Winterhager, W.D., Lehrlinge, a.a.O., S. 64 f.

Fragebogen-Rückläufe der Ausbildungsleiter
nach Industriebranchen

- 76 -

Branchenbezeichnung	Beschäftigte (1972) in Tausend	Fragebogen Versand Zahl	Fragebogen Rückläufe Zahl	Beschäftigte (1972) %	Fragebogen Versand %	Fragebogen Rückläufe %
Bergbau	282	10	4	3,3	4	3,0
Chemische Industrie	615	20	6	7,2	8	4,4
Eisenschaffende Industrie	332	15	8	3,9	6	5,9
Sonstige Grundstoffindustrie	846	25	9	10,0	10	6,7
Maschinenbau	1124	30	22	13,2	12	16,3
Elektrotechnische Industrie	1090	30	14	12,8	12	10,4
Straßenfahrzeugbau	617	15	10	7,2	6	7,4
Eisen-, Blech-, Metallwaren	410	15	7	4,8	6	5,2
Sonstige Investitionsind.	680	20	16	8,0	8	11,8
Textil- und Bekleidungsind.	824	25	10	9,7	10	7,4
Sonstige Verbrauchsgüterind.	1139	30	24	13,4	12	17,8
Nahrungs- und Genussmittel- industrie	552	15	5	6,5	6	3,7
insgesamt	8511	250	135**	100,0	100	100,0

* Quelle: Statistisches Jahrbuch 1975 für die Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S. 226.

** Bei 6 Antworten ohne Absenderangabe konnte die Branche nicht ermittelt werden.

Übersicht 18

Regionale Streuung des Fragebogen-Rücklaufs
- geplanter Rücklauf in Klammern -

	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saar	Schleswig-Holstein	Σ
S	1 (1)	1 (2)	- (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (3)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	10 (14)
W	2 (4)	2 (9)	2 (3)	- (1)	1 (2)	1 (5)	1 (4)	7 (14)	3 (3)	- (2)	- (-)	19 (48)
IHK	7 (19)	5 (10)	- (1)	1 (2)	- (1)	5 (11)	- (8)	3 (22)	1 (5)	- (1)	- (3)	22 (83)
G	2 (1)	- (1)	1 (1)	- (1)	- (3)	- (2)	1 (1)	4 (10)	1 (1)	1 (1)	- (1)	10 (23)
B	24 (33)	22 (29)	1 (2)	2 (1)	2 (3)	14 (25)	13 (16)	39 (58)	8 (8)	2 (3)	2 (3)	129 (171)
A	32 (33)	21 (29)	1 (2)	5 (1)	4 (3)	24 (15)	3 (16)	27 (58)	8 (8)	5 (3)	11 (3)	141 (171)
O	30 (33)	21 (29)	1 (2)	5 (1)	4 (3)	21 (15)	2 (16)	27 (58)	5 (8)	3 (3)	9 (3)	128 (171)
I	33 (33)	21 (29)	1 (2)	5 (1)	5 (3)	25 (15)	4 (16)	27 (58)	8 (8)	5 (3)	13 (3)	147 (171)
L	45 (33)	23 (29)	1 (2)	5 (1)	5 (3)	25 (15)	3 (16)	30 (58)	8 (8)	5 (3)	12 (3)	162 (171)
E	13 (33)	16 (29)	- (2)	1 (1)	1 (3)	12 (15)	7 (16)	33 (58)	14 (8)	1 (3)	5 (3)	103 (171)
M	18 (33)	18 (29)	- (2)	5 (1)	5 (3)	25 (15)	2 (16)	13 (58)	8 (8)	5 (3)	9 (3)	108 (171)
Σ	207 (256)	150 (225)	8 (20)	30 (12)	28 (28)	153 (124)	37 (126)	211 (455)	65 (67)	30 (24)	62 (26)	979 (1363)

Zeichenerklärung:

S = staatliche Stellen
W = Wissenschaftler
IHK = Industrie- u. Handelskammern
G = Gewerkschaften
B = Berufsschulen
A = Ausbildungsleiter

O = Ausbildungsbeauftragte
I = Industriekaufleute
L = Auszubildende
E = Eltern
M = Mann auf der Straße

3.4.4 Vertrauensbereich

Bei den unter den Bedingungen der Gesamterhebung betrachteten Gruppen - staatliche Stellen, Wissenschaftler, Industrie- und Handelskammern, Gewerkschaften - liegen aufgrund niedriger Rücklaufquoten die Vertrauensbereiche zwischen 8,7 und 12,2%¹⁾ und damit höher, d.h. ungünstiger als die angestrebten 7,5% bei den stichprobenartig untersuchten Gruppen; dort stellt sich allerdings die Frage des Vertrauensbereichs erneut, weil keine Gruppe den geplanten Fragebogen-Rücklauf von 171 erreicht hat.

Ein kleiner Stichprobenumfang erbringt - bleiben Standardabweichungen und Sicherheitsgrad konstant - ein geringeres Verlässlichkeitsniveau²⁾; die Standardabweichung ist gemäß der Annahme einer 50:50-Chance der Ja/Nein-Antworten als vorgegeben zu betrachten, und der an der relativ ungenau arbeitenden amtlichen Statistik orientierte Sicherheitsgrad von 1,96 stellt bereits die Untergrenze der zu fordernden Genauigkeit dar. Deshalb soll der Fragebogen-Rücklauf je Gruppe nur unter dem Aspekt des alternierenden Vertrauensbereichs betrachtet werden. Die errechneten Verlässlichkeitsniveaus

Berufsschullehrer	(n = 129)	=	8,6%
Ausbildungsleiter	(n = 141)	=	8,3%
Ausbildungsbeauftragte	(n = 128)	=	8,7%

- 1) Wenn die Stichprobe (n) im Vergleich zur Grundgesamtheit (N) sehr groß ist, errechnet sich der Vertrauensbereich (d) mit Hilfe der Formel

$$d^2 = \frac{\sigma_x^2}{n} \cdot \frac{N-n}{N-1}. \text{ Dies ergibt für staatliche Stellen:}$$

$$d = \sqrt{\frac{0,25}{10}} \cdot \sqrt{\frac{16-10}{16-1}} = \sqrt{0,01} = 0,1 = 10\%.$$

Analog errechnen sich als weitere Vertrauensbereiche für

Wissenschaftler	=	8,7%
Industrie- und Handelskammern	=	9,1%
Gewerkschaften	=	12,2%.

- 2) Aus Gleichung (1) auf S. 68 dieser Arbeit ergibt sich durch Umformung:

$$d = \sqrt{\frac{\lambda_p^2 \sigma_x^2}{n}}.$$

Industriekaufleute	(n = 147)	=	8,1%
Auszubildende	(n = 162)	=	7,7%
Eltern der Auszubildenden	(n = 103)	=	9,7%
Mann auf der Straße	(n = 108)	=	9,4%

führen zu unterschiedlichen Schwankungsbereichen der Ergebnisse¹⁾. Solche von über 10%, also Stichproben mit weniger als 100 Antwortenden, ergeben aufgrund des zu breiten Schwankungsbereichs keine statistisch abgesicherten Aussagen²⁾. Da der Stichprobenumfang in jedem Fall diese Untergrenze überschreitet, erscheint der Vertrauensbereich für die hier anstehende Aufgabe als ausreichend, wenn sich die Abstimmungsergebnisse der Expertengruppen in entsprechendem Abstand von der 50:50-Marke halten.

3.5 Gewichtung der Expertengruppen

Expertenbefragungen mit dem Ziel, einen operationalisierbaren Katalog von den einen Ausbildungsgang bestimmenden Situationen, Qualifikationen und Inhalten zu erreichen, setzen nach Robinsohn³⁾ methodisch

- einen präzisen Fragenkatalog zur Versachlichung der Aussagen,
- ein Gewichtungsschema für die Antworten,
- das Hinführen zu rationalen Entscheidungen zwischen Auswahlantworten

voraus. Diese Bedingungen bereiten im kleinen Kreis von Curriculumexperten wenig Mühe, doch wissenschaftlich-analytisch gefundene Lösungen widersprechen dem Demokratiegrundsatz, in

- 1) Beispiel: Bei einer Ja/Nein-Frage müßten mindestens 58,6% der Berufsschullehrer mit Ja antworten, um auf ein gleiches Votum der Grundgesamtheit schließen zu können. Dieser Gesichtspunkt ist beim Auswerten und Interpretieren der Fragebogenantworten ständig zu bedenken.
- 2) Vgl. Clauß, G. und Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt/M. 1971, S. 162 f.
- 3) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 53.

Entscheidungsprozesse möglichst viele mitsprachefähige Personen einzubeziehen. Auch dann bleibt das Erstellen des Fragenkatalogs eine wissenschaftliche Aufgabe und als solche außerhalb der Gruppenbefragung, nicht jedoch die Gewichtung der Antworten und der daraus resultierenden Entscheidungen. Anderes Handeln würde den innovatorisch geplanten Ansatz der Expertenbefragung wiederum auf einen Personenkreis im Umfang nur fachdidaktischer Kommissionen reduzieren.

Für die demokratische Legitimierung des Teilcurriculums Industriekaufmann entscheiden deshalb alle 11 befragten gesellschaftlichen Gruppen ohne Rangordnung und ohne gruppenspezifische Vorgaben darüber, welche Gewichte sie hinsichtlich der Gestaltung dieses Ausbildungsgangs der eigenen Gruppe und jedem der anderen Personenkreise einräumen. Dieser Weg legt den Prozeß der Lernzielerstellung so breit an, daß es einer einzelnen Person nicht mehr gelingen kann, im Lernplan ihre subjektive Meinung, Wertung und/oder Voreingenommenheit durchzusetzen¹⁾.

Die nach Auswertung der Vorgespräche schließlich gefundene Form der ersten Frage des Fragebogens zur Expertenbefragung dürfte diese 3 Robinsohnschen Bedingungen erfüllen. Sie dient mit der emotionsfreien Aufzählung von mindestens 11 an der Entscheidung zu beteiligenden Personengruppen - neben 11 namentlich gemachten Vorschlägen fordern 2 Leerspalten zu eigener Innovation auf - der Versachlichung des in der Bildungspolitik gegenwärtig über Kompetenzränge recht grob geführten Streites; sie gibt mit dem von jedem einzelnen Beantworter auf 100% auszubalancierenden Gewichtungsschema zwischen Monopolanspruch und breit gestreut abgestufter Gewichtung allen Meinungen Raum; sie führt durch die Freiheit, wie viele der 13 Zeilen jeder einzelne überhaupt einbeziehen

1) Vgl. Flügge, J.: Das oberste Richtziel der Lernplanung. In: Bildung und Erziehung, Heft 4/1971, S. 313. - Dagegen zieht Hentig Entscheidungen aus aufgeklärter Subjektivität der nur eingeschränkten sachlichen Kompetenz der Lehrer, Eltern und Schüler vor. Vgl. Hentig, H.v.: Curriculum-Reform, a.a.O., S. 26.

will, ohne bei seiner quantitativen Entscheidung qualitative Begründungen per Kommentar einfließen lassen zu können, zur Möglichkeit, die Summe dieser 979mal 11- bis 13fach getroffenen Entscheidungen unvoreingenommen und rational in einen Gewichtungsfaktor zusammenfassen zu können. Seine Ermittlung wird anstehen, wenn die Gewichtungsskalen jeder der 11 Expertengruppen festgestellt worden sind.

3.5.1 Staatliche Stellen

Die von Schoenfeldt gesehene Gefahr der Majorisierung der Bildungsplanung durch politische und administrative Gruppen¹⁾ hat im Bereich der beruflichen Bildung aufgrund der Beteiligung der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft am Gestaltungsprozeß der Berufsbildung nie bestanden. Das duale System fordert vielmehr integrale Lehrtätigkeit²⁾ und Verzahnung³⁾ von schulischer und betrieblicher kaufmännischer Berufserziehung geradezu heraus. Umgekehrt ist von selbstherrlichem Außerachtlassen der staatlicherseits gesetzten Leitlinien durch die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft und die Ausbildungsbetriebe keine Rede, denn das Ausbildungsgeschehen im einzelnen Betrieb und die von den örtlich zuständigen Stellen getroffenen Berufsbildungsmaßnahmen basieren auf staatlich genehmigten Rahmenordnungen (Beispiel: Kaufmannsgehilfenprüfung) bzw. unterliegen den Gesetzen des Staates (Beispiel: Jugendarbeitsschutzgesetz).

1) Vgl. Schoenfeldt, E., a.a.O., S. 659.

2) Vgl. Reinhardt, E.: Integrale Lehrtätigkeit an kaufmännischen Schulen. In: WuE, Heft 9/1960, S. 389 ff.

3) Vgl. Erbach, K.F.: Die Verzahnung des kaufmännischen Schulwesens mit den übrigen Einrichtungen der kaufmännischen Berufserziehung. In: Löbner, W.u.a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 72 f.; Dauenhauer, E.: Der Betrieb als Partner der Schule (Aachen 1975).

Die Antworten der staatlichen Stellen auf die Frage nach der eigenen und nach anderer Fachkompetenz bezüglich der Gestaltung eines Curriculums für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann zeigen ein breit gestreutes Meinungsspektrum (Übersicht 19). Es gipfelt im Vertrauensbeweis für die in den Industriefachklassen der Berufsschulen unterrichtenden Lehrer (an sie sind die 3 höchsten Ränge von 50, 40, 40% vergeben), und es lehnt eindeutig den Mann auf der Straße ab (alle Antworten: null Prozent). Der Beteiligungsanspruch der Kammern ist höher als der der Betriebe und der Gewerkschaften eingestuft. Die nach Artikel 6,2 des Grundgesetzes "zuvörderst" den Eltern obliegende Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder schließt für staatliche Stellen fast nichts an Mitsprache der Eltern in Detailfragen der Berufsbildung ein, und auch ein Mitbestimmungsrecht der Jugendlichen, für Schüler in Erlassen mit Regelmäßigkeit deklamiert, will Auszubildenden bestenfalls eine 5%-Quote gewähren.

Den Rang, den sich staatliche Stellen für die eigene Einstufung als Experte für das Curriculum Industriekaufmann verleihen (14%), erhalten sie nicht einmal angenähert von einer der anderen Gruppen zugebilligt (Übersicht 20). Allerdings sprechen sich andere Gruppen noch größeren Anspruch auf eigene Beteiligung an der Curriculumarbeit zu (Übersicht 43 auf S. 114), so daß das Meinungsbild über die staatlichen Stellen in der eigenen Placierung (Rang 8) und der durch die anderen (Rang 9) übereinstimmt. Nur in der Gruppe der Eltern finden sich einige Befürworter mit 40%, 565 von 925 Antworten plädieren für null Prozent.

3.5.2 Wissenschaftler

Die Forderung, Curriculumentwicklung mit wissenschaftlichen Methoden zu betreiben¹⁾, scheint die Expertengruppe Wissen-

1) Vgl. Herzenstiel, W., a.a.O., S. 67.

Übersicht 19

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Staatliche Stellen"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Berufsschullehrer	-	-	1	5	1	3	270	27,0
Staatliche Stellen	2	-	2	5	1	-	140	14,0
Wissenschaftler	2	-	3	4	1	-	130	13,0
Industrie- und Handelskammern	-	1	8	1	-	-	103	10,3
Gewerkschaften	-	2	7	1	-	-	98	9,8
Industriekaufleute	2	5	-	2	1	-	83	8,3
Ausbildungsleiter	1	3	5	1	-	-	78	7,8
Auszubildende	2	5	3	-	-	-	53	5,3
Ausbildungsbeauftragte	4	3	3	-	-	-	43	4,3
Eltern von Auszubildenden	9	1	-	-	-	-	2	0,2
Mann auf der Straße	10	-	-	-	-	-	-	-
Sonstige:	-	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	32	20	32	19	4	3	1000	100

Übersicht 20

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Staatliche Stellen"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
10	Gewerkschaften	4	1	2	2	1	-	90	9,0
101	Eltern von Auszubildenden	43	12	22	19	2	3	849	8,4
109	Berufsschullehrer	48	11	34	14	1	1	720	6,6
19	Wissenschaftler	7	6	6	-	-	-	90	4,7
145	Industriekaufleute	97	13	18	11	6	-	596	4,1
135	Ausbildungsleiter	84	17	23	10	1	-	530	3,9
21	Industrie- und Handelskammern	11	5	5	-	-	-	75	3,6
162	Auszubildende	114	24	18	5	-	1	483	3,0
100	Mann auf der Straße	70	9	7	14	-	-	283	2,8
123	Ausbildungsbeauftragte	87	16	14	4	2	-	333	2,7
925	Insgesamt	565	114	149	79	13	5	4049	4,9

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

schaftler auch in den curricularen Entscheidungsprozessen in den Vordergrund zu rücken. Robinsohn denkt bei seiner Aufzählung kompetenter Expertenkreise "zum ersten"¹⁾ an Fachwissenschaftler und erst danach an Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsbereiche sowie an Vertreter der anthropologischen Wissenschaften. Die Beschränkung der Expertenbefragung zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann auf wissenschaftlich tätige Wirtschaftspädagogen, aus der Integrationsfunktion der Wissenschaftsdisziplin Wirtschaftspädagogik abgeleitet, betrifft nur den Umfang der Fragebogenaktion und geht für die Befragten aus der Formulierung "Wissenschaftler (z.B. Professoren)"²⁾ nicht hervor; hier war absichtlich Interpretationsspielraum gelassen, um über das den Universitäten und Fachhochschulen zugewiesene Gewicht bei der Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann Aufschluß zu erhalten.

Die Antworten der Wissenschaftler auf die Frage nach der eigenen und nach anderer Fachkompetenz räumen fast gleichgewichtig betrieblichen Ausbildungsleitern und Lehrern in Industriefachklassen die obersten Ränge ein (Übersicht 21), während die Eltern von Auszubildenden und der Mann auf der Straße nur je einmal mit 5 bzw. 3% genannt sind. Allerdings schätzen Wissenschaftler sich selbst als Experten kaum geringer, denn mit den 2fach erwähnten Vertretern der Fachdidaktika sind vermutlich ebenfalls wissenschaftlich ausgewiesene Personen gemeint; damit erreicht die Gruppe Wissenschaftler insgesamt 16,2% und rangiert recht knapp hinter den Berufsschullehrern auf Rang 3. Der Beteiligungsanspruch staatlicher Stellen und Auszubildender ist gegenüber Aus-

1) Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 49. - Für die Beteiligung der Wissenschaft an der Curriculumentwicklung plädiert insbesondere der Deutsche Bildungsrat; vgl. derselbe: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, a.a.O., S. 29.

2) Vgl. Frage 1 in Anlage 1 auf S. 391 dieser Arbeit.

Übersicht 21

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Wissenschaftler"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	-	1	7	5	4	2	340	17,9
Berufsschullehrer	-	1	8	7	3	-	323	17,0
Wissenschaftler	1	1	8	8	1	-	278	14,6
Ausbildungsbeauftragte	3	1	9	4	2	-	225	11,8
Industriekaufleute	4	2	7	3	3	-	223	11,7
Industrie- und Handelskammern	2	4	9	3	1	-	185	9,7
Gewerkschaften	3	6	8	2	-	-	140	7,4
Staatliche Stellen	7	6	6	-	-	-	80	4,7
Auszubildende	9	8	2	-	-	-	58	3,1
Eltern von Auszubildenden	18	1	-	-	-	-	5	0,3
Mann auf der Straße	18	1	-	-	-	-	3	0,2
Sonstige: Fachdidaktiker	-	-	1	1	-	-	30	1,6
Insgesamt	65	32	65	33	14	2	1900	100

Übersicht 22

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Wissenschaftler"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
10	Staatliche Stellen	2	-	3	4	1	-	130	13,0
109	Berufsschullehrer	45	11	27	21	4	1	883	8,1
10	Gewerkschaften	3	3	2	1	1	-	77	7,7
21	Industrie- und Handelskammern	9	3	5	4	-	-	128	6,1
135	Ausbildungsleiter	64	24	26	17	4	-	800	5,9
123	Ausbildungsbeauftragte	61	22	28	9	3	-	656	5,3
101	Eltern von Auszubildenden	50	13	31	7	-	-	508	5,0
100	Mann auf der Straße	70	6	12	9	2	1	415	4,2
145	Industriekaufleute	97	14	19	14	1	-	540	3,7
162	Auszubildende	109	16	25	10	1	1	563	3,5
916	Insgesamt	510	112	178	96	17	3	4700	6,3

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

bildungsbeauftragten und ausgebildeten Industriekaufleuten sehr gering eingestuft¹⁾.

Diese Wertung beruht bei den Auszubildenden auf Gegenseitigkeit: Keine andere Expertengruppe schätzt die Kompetenz der Wissenschaftler für die Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann so gering ein wie die Auszubildenden (Übersicht 22). Völlig im Gegensatz dazu geben die staatlichen Stellen den Wissenschaftlern eine außerordentlich hohe Bewertungsziffer (13%), die fast an die Selbsteinschätzung der Wissenschaftler heranreicht. Das arithmetische Mittel der Durchschnittswerte fällt mit 6,3% wiederum sehr gering aus. Die Auffassung, daß wissenschaftlich-theoretischer Reflexion für die Konzeption beruflicher Ausbildungsgänge - besonders bei den gegenwärtig zu bewältigenden Neuorientierungen - evtl. Vorrang gebühren könnte, scheint unter den hier Antwortenden wenig verbreitet.

3.5.3 Industrie- und Handelskammern

Die Industrie- und Handelskammern blicken in der Förderung des kaufmännischen Bildungswesens auf eine lange Tradition zurück. Als Kramerinnungen, Kaufmannsgilden, Handelsinnungen und Älteste der Kaufmannschaft haben bereits im 19. Jahrhundert an den Bedürfnissen der Praxis orientierte Kaufmannschaften - später Handelskammern - die betriebliche Berufsausbildung gestaltet und Bildungsstätten zur Ergänzung und Verbesserung der kaufmännischen Bildung errichtet²⁾. Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 hat die Tätigkeit der Industrie- und Handelskammern eine gesetzliche Normierung erfahren, die

-
- 1) Die im wissenschaftlichen Schrifttum geforderte Einbeziehung von Schülern und Eltern scheint bei den hier antwortenden Wissenschaftlern kein Echo gefunden zu haben. Vgl. dazu : Nicklas, H.W.: Probleme der Curriculum-Entwicklung. In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 22.
 - 2) Vgl. Kieslinger, A.: Die Industrie- und Handelskammern. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 521.

im wesentlichen ihre Selbstverwaltungskompetenzen bestätigt¹⁾.

Die nach wie vor dominierende Rolle der Industrie- und Handelskammern in der kaufmännischen Berufsausbildung führt nicht zum Prioritätsanspruch bei der curricularen Gestaltung des Ausbildungsberufs Industriekaufmann. Ähnlich wie die Wissenschaftler räumen auch die Industrie- und Handelskammern den Ausbildungsleitern und den Berufsschullehrern die obersten Ränge ein und setzen sich selbst an die dritte Stelle (Übersicht 23). Einhellig lehnen Industrie- und Handelskammern den Mann auf der Straße als Experten ab, die Eltern von Auszubildenden sind nur in einem Fragebogen berücksichtigt. Das Sondervotum von 5% für den Arbeitgeberverband wäre definitionsgemäß (vgl. S.111) den Industrie- und Handelskammern zuzuschlagen, die Soziologen sind als Wissenschaftler zu interpretieren; beides beeinflusst jedoch nicht die Rangordnung. Während die staatlichen Stellen eindeutig den Berufsschullehrer in den Vordergrund stellen, die Wissenschaftler eine Art Triologie von Berufsschullehrern, Ausbildungsleitern und Wissenschaftlern vorschlagen, dominieren beim Votum der Industrie- und Handelskammern die Betriebspraktiker: Ausbildungsleiter, Industriekaufleute und Ausbildungsbeauftragte sollen mit einem Gewicht von 47,4% an der Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann mitwirken.

Noch höheren Rang, als die Industrie- und Handelskammern für sich in Anspruch nehmen, räumt ihnen der Mann auf der Straße ein (Übersicht 24). Ausbildungsbeauftragte bestätigen die eigene Gewichtszumessung der Kammern, und auch Ausbildungsleiter liegen nicht weit darunter. Mit einer Kompetenzzumessung von nur 3% fällt das Votum der Gewerkschaften extrem niedrig aus und offenbart eine Art gesellschaftspolitischer

1) Kritiker des Berufsbildungsgesetzes sprechen von "Absicherung des Status quo" und "Zementierung unbefriedigender Zustände". Volgt, W., a.a.O., S. 180 (2 Zitate).

Übersicht 23

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Industrie- und Handelskammern"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	-	1	2	11	5	2	440	21,0
Berufsschullehrer	-	1	6	9	4	1	377	18,0
Industrie- und Handelskammern	2	-	7	8	3	1	330	15,7
Industriekaufleute	1	6	7	4	1	2	280	13,3
Ausbildungsbeauftragte	2	2	8	8	-	1	275	13,1
Wissenschaftler	9	3	5	4	-	-	128	6,1
Gewerkschaften	10	1	10	-	-	-	105	5,0
Staatliche Stellen	11	5	5	-	-	-	75	3,6
Auszubildende	11	8	2	-	-	-	60	2,8
Sonstige:								
Soziologen	-	-	-	1	-	-	20	1,0
Arbeitgeberverband	-	1	-	-	-	-	5	0,2
Eltern von Auszubildenden	20	1	-	-	-	-	5	0,2
Mann auf der Straße	21	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	87	29	52	45	13	7	2100	100

Übersicht 24

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Industrie- und Handelskammern"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
100	Mann auf der Straße	13	8	25	33	14	7	1590	15,9
123	Ausbildungsbeauftragte	12	5	37	45	22	2	1935	15,7
135	Ausbildungsleiter	15	12	48	47	9	4	1818	13,5
162	Auszubildende	38	17	47	38	15	7	1975	12,2
145	Industriekaufleute	28	19	49	29	19	1	1738	12,0
10	Staatliche Stellen	-	1	8	1	-	-	103	10,3
101	Eltern von Auszubildenden	22	16	32	22	8	1	1038	10,3
19	Wissenschaftler	2	4	9	3	-	1	185	9,7
109	Berufsschullehrer	36	12	35	19	6	1	975	8,9
10	Gewerkschaften	6	2	2	-	-	-	30	3,0
914	Insgesamt	172	96	293	237	93	24	11387	11,2

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

Frontstellung in Fragen der beruflichen Bildung¹⁾. Mit Ausnahme der Gewerkschaften beurteilen alle Expertengruppen die Kompetenz der Industrie- und Handelskammern recht wohlwollend, denn die durchschnittlich erzielten 11,2% liegen weit höher als die entsprechenden Durchschnittswerte der staatlichen Stellen und Wissenschaftler.

3.5.4 Gewerkschaften

Die Beziehungen der Gewerkschaften - insbesondere des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft²⁾ - zur kaufmännischen Berufsbildung sind vielfältig. Neben der Förderung eigener Bildungseinrichtungen³⁾ nehmen sie immer wieder zu aktuellen bildungspolitischen Fragen Stellung⁴⁾ und erhalten durch die Pläne des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, die Aufsicht der Berufsbildung drittelparitätisch (Staat, Arbeitgeber, Arbeitnehmer) zu organisieren, zusätzliches Gewicht⁵⁾.

-
- 1) Das Votum der Industrie- und Handelskammern zeigt sich im Bezug auf die Gewerkschaften weniger extrem: 11 von 21 Kammern wollen die Gewerkschaften beteiligen und gewichten sie höher als die staatlichen Stellen (Übersicht 22).
 - 2) Vgl. Krommes, H.: Der Deutsche Gewerkschaftsbund. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 530-533; Nierhaus, H.: Die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 534-536.
 - 3) Vgl. DGB-Bundesvorstand: Wir über uns. Düsseldorf 1973, S. 66-69.
 - 4) Vgl. DGB-Bundesvorstand: Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur beruflichen Bildung. Düsseldorf 1972; DAG-Bundesvorstand: Zielvorstellungen zur Bildungspolitik. Hamburg 1975. - Kritische Äußerungen zum Wirken der Gewerkschaften finden sich bei Winterhager, W.D., Lehrlinge, a.a.O., S. 68-71.
 - 5) Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Markierungspunkte, a.a.O., S. 28; dort heißt es: "Sie sollen den gleichgewichtigen Einfluß der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sicherstellen, und sie sollen die Mitwirkung der unmittelbar Betroffenen bei der Gestaltung und Entscheidung über ihre Berufsbildung ermöglichen."

Dagegen lehnen Nölker und Schoenfeldt den Paritätsgedanken in der Berufsausbildung strikt ab, weil das erkenntnisleitende Interesse der Berufspädagogik nicht mit dem identisch sein könne, was an Gemeinsamkeiten noch bleibt, wenn sich die Interessen der Sozialpartner im Streit über Fragen der Berufsbildung ausgleichen¹⁾.

Die 10 Antwortenden der Expertengruppe Gewerkschaften lassen dem Paritätsgedanken ebenfalls keine Chance, denn sie setzen sich selbst mit 22,2% an die Spitze der Kompetenzzumessung und verweisen die Industrie- und Handelskammern auf den drittletzten Rang (Übersicht 25). Gewerkschaften lehnen Eltern von Auszubildenden und den Mann auf der Straße als Experten ab (alle Antworten: null Prozent) und messen auch Wissenschaftlern und staatlichen Stellen relativ niedrige Kompetenz zu. Die definitionsgemäße Aufteilung der Sondervoten für Betriebsräte und Jugendvertreter (vgl. S. 111 dieser Arbeit) auf je zur Hälfte Gewerkschaften und Auszubildende würde den Abstand der Gewerkschaften gegenüber den an zweiter Stelle rangierenden Berufsschullehrern noch weiter vergrößern und die Gruppe Auszubildende auf Rang 3 vorrücken lassen.

Den Rang, den sich Gewerkschaften für die eigene Einstufung als Experte für das Curriculum Industriekaufmann einräumen, findet bei keiner der anderen Gruppen auch nur angenäherte Zustimmung (Übersicht 26). Tatsächlich ist die Spanne zwischen eigener Kompetenzzumessung und dem durchschnittlichen Votum der anderen Gruppen bei den Gewerkschaften mit 16,9% am größten (Übersicht 43 auf S.114); allerdings sprechen sich andere Gruppen noch größeren Anspruch auf eigene Beteiligung an der Curriculumarbeit zu, so daß die Gewerkschaften hier Rang 3 einnehmen. Der Abstand zu der Beurteilung durch alle anderen (Rang 8) bleibt dennoch außerordentlich groß, denn immerhin plädieren 503 von 925 Antwortenden auf null Prozent.

1) Vgl. Nölker, H. und Schoenfeldt, E.: Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft. Kritik am Berufsbildungsgesetz. In: Westermanns pädagogische Beiträge, Heft 4/1970, S. 163.

Übersicht 25

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Gewerkschaften"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Gewerkschaften	-	-	2	5	2	1	222	22,2
Berufsschullehrer	1	-	3	4	2	-	147	14,7
Ausbildungsleiter	3	-	4	1	2	-	110	11,0
Auszubildende	2	2	4	-	2	-	107	10,7
Industriekaufleute	4	1	1	2	2	-	100	10,0
Staatliche Stellen	4	1	2	2	1	-	90	9,0
Ausbildungsbeauftragte	3	1	4	2	-	-	80	8,0
Wissenschaftler	3	3	2	1	1	-	77	7,7
Sonstige: Betriebsräte und Jugendvertreter	-	-	-	2	-	-	37	3,7
Industrie- und Handelskammern	6	2	2	-	-	-	30	3,0
Eltern von Auszubildenden	10	-	-	-	-	-	-	-
Mann auf der Straße	10	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	46	10	24	19	12	1	1000	100

Übersicht 26

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Gewerkschaften"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
10	Staatliche Stellen	-	2	7	1	-	-	98	9,8
19	Wissenschaftler	3	6	8	2	-	-	140	7,4
21	Industrie- und Handelskammern	10	1	10	-	-	-	105	5,0
101	Eltern von Auszubildenden	39	31	26	4	1	-	505	5,0
123	Ausbildungsbeauftragte	67	17	27	10	2	-	588	4,8
109	Berufsschullehrer	60	14	24	10	1	-	510	4,7
162	Auszubildende	99	21	21	17	3	1	763	4,7
135	Ausbildungsleiter	67	31	29	7	1	-	585	4,3
100	Mann auf der Straße	66	12	13	8	1	-	378	3,8
145	Industriekaufleute	92	19	26	8	-	-	485	3,3
925	Insgesamt	503	143	191	67	9	1	4157	5,3

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten
liegt in Stimmenthaltungen.

3.5.5 Berufsschullehrer

Edelstein bezeichnet die Lehrer als "Experten des Klassenzimmers", weil sie die Ausgangslage kennen und sich in langen Bildungsprozessen die Kompetenz erworben haben, "die zur Änderung des bestehenden Systems von Unterrichtsinhalten erforderlich ist"¹⁾. Der Strukturplan vertritt ebenfalls diese Auffassung, wenn er den Lehrer zum "ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform"²⁾ erklärt. Auch die lernzielorientierten Lehrpläne, die in der Schweiz in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) entstehen, bestimmen, daß der Lehrer "bei der Curriculumentwicklung im demokratischen Sinne eine aktive und tragende Rollen spielen"³⁾ soll. Nach Ansicht Robinsohns kommt dem Lehrer zwar ein "gewichtiger Einfluß" zu, er kann jedoch "die entscheidende Stimme gar nicht beanspruchen, da es sich um Normen, Bedürfnisse und objektive Bedingungen handelt, die nur durch verschiedene Formen 'disziplinierter' und 'konventioneller' Informationsgewinnung ermittelt werden können"⁴⁾.

Die Expertenbefragung zeigt, daß die Berufsschullehrer die entscheidende Stimme bei der Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann beanspruchen: Von 109 Antwortenden geben 47

-
- 1) Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision, a.a.O., S. 13 (2 Zitate).
 - 2) Strukturplan, a.a.O., S. 220; vgl. dazu auch Reform von Organisation, a.a.O., insbes. S. 32. Eine "Schlüsselstellung" der Lehrer bei der Curriculumforschung fordert auch Raschert, J., a.a.O., S. 11.
 - 3) Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg (Hrsg.): Lehrplan für die Primarschulen (Curriculum-Entwurf 1970/71), Freiburg 1970, Einführung S. 13. Vgl. Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Neue Sammlung, Heft 2/1971, S. 141. - Nach Goehrke gehört die Curriculumentwicklung zum "unverzichtbaren Bestandteil der Lehrerrolle"; Goehrke, K.: Curriculumentwicklung im Alltag. In: Schulmanagement, Heft 2/1972, S. 41.
 - 4) Robinsohn, S.B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Achtenhagen/Meyer, a.a.O., S. 72 (2 Zitate).

bersicht 27

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Berufsschullehrer"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Berufsschullehrer	-	-	8	25	47	29	3300	30,3
Ausbildungsleiter	20	9	24	39	16	1	1573	14,4
Industriekaufleute	23	20	31	22	8	5	1282	11,8
Industrie- und Handelskammern	36	12	35	19	6	1	975	8,9
Ausbildungsbeauftragte	38	11	33	19	8	-	930	8,5
Wissenschaftler	45	11	27	21	4	1	883	8,1
Staatliche Stellen	48	11	34	14	1	1	720	6,6
Auszubildende	48	22	24	12	3	-	650	6,0
Gewerkschaften	60	14	24	10	1	-	510	4,7
Eltern von Auszubildenden	104	2	3	-	-	-	40	0,4
Sonstige: Unternehmensberater, Wirtschaftsprüfer	-	-	1	2	-	-	36	0,3
Mann auf der Straße	109	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	531	112	244	183	94	38	10900	100

bersicht 28

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Berufsschullehrer"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
10	Staatliche Stellen	-	-	1	5	1	3	270	27,0
21	Industrie- und Handelskammern	-	1	6	9	4	1	377	18,0
19	Wissenschaftler	-	1	8	7	3	-	323	17,0
135	Ausbildungsleiter	14	6	34	66	15	-	2000	14,8
123	Ausbildungsbeauftragte	22	2	25	54	18	2	1825	14,8
10	Gewerkschaften	1	-	3	4	2	-	147	14,7
100	Mann auf der Straße	21	12	16	33	14	4	1465	14,7
145	Industriekaufleute	21	11	35	54	20	4	2123	14,6
162	Auszubildende	24	14	43	57	20	4	2256	13,9
101	Eltern von Auszubildenden	17	14	17	40	13	-	1350	13,4
826	Insgesamt	120	61	188	329	110	18	12136	16,3

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

der eigenen Gruppe ein Gewicht von 30-35%, 17 von 40%, 9 von 50%, 2 von 70% und einer von 80%, durchschnittlich 30,3% der gesamten Gewichtungsteile (Übersicht 27). Der Abstand zu den zweitplacierten Ausbildungsleitern ist zwar mit 15,9% deutlich markiert, die betrieblichen Expertengruppen - Ausbildungsleiter, Industriekaufleute, Ausbildungsbeauftragte - übertreffen jedoch mit zusammen 34,7% die eigene Kompetenzzumessung der Berufsschullehrer. Mit der einhelligen Ablehnung der Expertengruppe Mann auf der Straße und der geringen Einschätzung der Eltern von Auszubildenden stimmen die Berufsschullehrer mit den Meinungen der staatlichen Stellen, der Industrie- und Handelskammern sowie der Gewerkschaften überein.

Den hohen Rang, in den sich Berufsschullehrer selbst als Experten für das Curriculum Industriekaufmann einstufen, bestätigen angenähert die staatlichen Stellen (Übersicht 28). Die übrigen Expertengruppen liegen mit ihren Kompetenzzumessungen niedriger, im Durchschnitt jedoch in jedem Fall über 10%. Der Durchschnittswert der anderen Gruppen für die Beteiligung der Berufsschullehrer an der Curriculumarbeit bleibt mit 16,3% zwar über den entsprechenden Werten der bisher betrachteten Expertengruppen, doch besteht mit 14% zwischen der eigenen Einschätzung und der durch andere eine breite Diskrepanz (Übersicht 43 auf S. 114).

3.5.6 Ausbildungsleiter

In der Regel vollzieht heute im Industriebetrieb der Auszubildende¹⁾ (früher Lehrherr) nicht mehr selbst die betriebliche Ausbildung; nach § 20 (1) BBiG ist er in diesem Fall verpflichtet, einen Ausbilder zu bestellen. Stellung, Rechte und Aufgaben des Ausbilders sind durch diese gesetzliche Vor-

1) Gem. § 3, 1 BBiG ist Ausbildender, wer mit dem Auszubildenden einen Berufsausbildungsvertrag abschließt.

schrift keineswegs eindeutig festgelegt¹⁾. Meist genügt nicht ein einziger Ausbilder, um allen Ausbildungserfordernissen Rechnung zu tragen; größere Betriebe beauftragen deshalb neben dem Ausbildungsleiter, der den gesetzlichen Anspruch erfüllt, je Betriebsabteilung einen oder mehrere weitere Mitarbeiter mit der Durchführung der geplanten Ausbildungsmaßnahmen. Damit setzten zahlreiche Begriffsschöpfungen zur Verdeutlichung der hierarchischen Struktur ein: Baumgardt spricht von Instruktionsdirektoren, Chefinstrukteuren, Instruktoren und Hilfs- bzw. Assistenzinstruktoren²⁾, Schlieper von leitenden und ausführenden Berufserziehern³⁾, Antony von Ausbildungsleitern, Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern⁴⁾, Peege vom Lehrlingswart und vom Unterweiser⁵⁾.

Für die vorliegende Untersuchung bietet sich in Anlehnung an Schlieper an, den Ausbildungsleiter als leitenden Berufserzieher gesondert zu betrachten, weil er den technisch-fachlichen, pädagogischen und organisatorischen Rahmen erstellt⁶⁾, in dem Ausbildungsbeauftragte und Sachbearbeiter mit Unterweisungsaufgaben ihre Ausbildungsfunktionen wahrnehmen. Die

-
- 1) Vgl. Laube, H.: Die Ausbildung der Ausbilder. In: DBFS, Heft 11/1972, S. 815. - Dementsprechend bezeichnet Peege mit Recht den Begriff Ausbilder als einen "Sammelnamen für betriebspädagogische Tätigkeiten mannigfacher Art" (Peege, J.: Vorstellungen und Konzeptionen, a.a.O., S. 31). - Vgl. dazu: Tripp, W.: Situation und Probleme der Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: DBFS, Heft 11/1971, S. 852.
 - 2) Vgl. Baumgardt, J.: Qualifizierung der Ausbilder, Instruktoren in Wirtschaftsbetrieben. In: Der Ausbilder, Heft 8/1971, S. 124.
 - 3) Vgl. Schlieper, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963, S. 264 ff.
 - 4) Vgl. Antony, E.: Die Gestaltung der kaufmännischen Lehre. Darmstadt 1958, S. 46; Strobel, E.: Organisationsformen der betrieblichen Berufsausbildung. Diss. Mannheim 1967, S. 118 ff.
 - 5) Vgl. Peege, J.: Politische Bildung aus der Sicht des Wirtschaftspädagogen. Hannover 1967, S. 28.
 - 6) Vgl. Krause, E.: Funktionsbild für den Ausbildungsleiter. In: Der Ausbilder, Heft 6/1966, S. 83.

breite Palette der pädagogischen Aufgaben der Ausbildungsleiter¹⁾ führt sie zweifellos in die vorderste Reihe der Praktiker, denen nach Robinsohn im Prozeß der Curriculumveränderung "besondere Beachtung"²⁾ zu schenken ist. Zudem ist das Ausbildungswesen in Mittel- und Kleinbetrieben häufig in die betriebliche Personalabteilung eingegliedert³⁾, wodurch der Ausbildungsleiter mehr als andere Expertengruppen mit Vorstellungen und Meinungen der "Abnehmer" konfrontiert wird. Wenn Ausbildungsleiter und Personalleiter identisch sind, dann ist der Ausbildungsleiter teilweise mit Arbeitgeberfunktionen und -erwartungen ausgestattet, und seine Befragung kommt einer Abnehmer-Befragung gleich, die auf der Erwägung beruht, daß Abnehmer eines Bildungssystems spezifische Vorstellungen von der Ausbildungsqualität entwickeln⁴⁾. Es liegt im Interesse eines umfassend geplanten Ausbildungsgangs Industriekaufmann, wenn neben individuell und gesellschaftspolitisch als wünschenswert erkannten Gestaltungskriterien auch solche berücksichtigt werden, die dem Auszubildenden in seiner Funktion als Anbieter von Arbeitskraft von Vorteil sein können.

Wie die Berufsschullehrer und die Gewerkschaften sind auch die Ausbildungsleiter der Auffassung, daß ihnen bei der Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann der erste

-
- 1) Vgl. Scheitlin, V.: Ausbildungstechnik in der modernen Unternehmung. Stuttgart 1970, S. 65 ff.; Dahl, R.: Aufgabe, Kompetenz und Verantwortung des Ausbildungsleiters. In: Der Ausbilder, Heft 10/1964, S. 127; Meyer, L.: Probleme der betrieblichen Schulung, insbesondere des Unternehmer-nachwuchses. Diss. Berlin 1972, S. 56 f.
 - 2) Robinsohn, S.B.: Struktur-Konzept, a.a.O., S. 74. - Nach den Markierungspunkten des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sollen Ausbilder in den Landesausschüssen für Berufsbildung "angemessen vertreten sein", a.a.O., S. 29.
 - 3) Vgl. Kunz, J.: Integration der Ausbildung in die Personalpolitik der Unternehmung. In: Industrielle Organisation, Heft 6/1972, S. 263-266.
 - 4) Vgl. Hesse, H.A., a.a.O., S. 31. - Abnehmerbefragungen empfiehlt auch: Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 51.

Übersicht 29

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Ausbildungsleiter"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	-	1	18	55	47	14	3246	24,1
Berufsschullehrer	14	6	34	66	15	-	2000	14,8
Ausbildungsbeauftragte	31	3	28	54	18	1	1830	13,6
Industrie- und Handelskammern	15	12	48	47	9	4	1818	13,5
Industriekaufleute	22	21	37	41	12	2	1618	12,0
Auszubildende	48	30	34	20	1	2	948	7,0
Wissenschaftler	64	24	26	17	4	-	800	5,9
Gewerkschaften	68	31	28	7	1	-	585	4,3
Staatliche Stellen	84	17	23	10	1	-	530	3,9
Eltern von Auszubildenden	123	10	2	-	-	-	65	0,5
Sonstige: Leitende Angestellte	-	-	2	2	-	-	55	0,4
Mann auf der Straße	134	1	-	-	-	-	5	-
Insgesamt	603	156	280	319	108	23	13500	100

Übersicht 30

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Ausbildungsleiter"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
21	Industrie- und Handelskammern	-	1	2	11	5	2	440	20,9
123	Ausbildungsbeauftragte	12	4	13	54	37	3	2575	20,1
100	Mann auf der Straße	15	3	14	27	33	8	1973	19,7
145	Industriekaufleute	24	3	20	56	32	10	2623	18,1
19	Wissenschaftler	-	1	7	5	4	2	340	17,9
101	Eltern von Auszubildenden	9	4	31	35	18	4	1793	17,8
162	Auszubildende	34	6	26	56	28	12	2610	16,1
109	Berufsschullehrer	20	9	24	39	16	1	1573	14,4
10	Gewerkschaften	3	-	4	1	2	-	110	11,0
10	Staatliche Stellen	1	3	5	1	-	-	78	7,8
300	Insgesamt	118	34	146	285	175	42	14115	16,4

* Die Differenz zur Gesamtheit der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

Rang zufallen sollte (Übersicht 29). Von 135 Befragten messen 47 sich selbst zwischen 25 und 35% Kompetenz zu, 7 votieren für 40%, 5 für 50% und 2 für 60%. Der Abstand zu den zweitplacierten Berufsschullehrern ist weniger deutlich als im umgekehrten Fall (Übersicht 27); Wissenschaftler, Gewerkschaften und Staatliche Stellen sind niedriger als Auszubildende eingestuft; Eltern von Auszubildenden und der Mann auf der Straße rangieren wiederum an Ende der Skala.

Die Höhe der eigenen Einstufung als Experten für das Curriculum Industriekaufmann (24,1%) erhalten die Ausbildungsleiter angenähert ebenfalls von Industrie- und Handelskammern, Ausbildungsbeauftragten und dem Mann auf der Straße zugewiesen (Übersicht 30). Die Differenz zwischen der eigenen Einschätzung und derjenigen durch die anderen Gruppen beträgt beim Ausbildungsleiter mit 7,7% weniger als bei den Gruppen Gewerkschaften, Berufsschullehrer, Staatliche Stellen und Wissenschaftler (Übersicht 43 auf S. 114). Da der Durchschnitt aller Expertenmeinungen für den Ausbildungsleiter am höchsten liegt (16,4%), steht ihm das größte Gewicht bei der Curriculumarbeit zu.

3.5.7 Ausbildungsbeauftragte

"Die Ausbildung am Arbeitsplatz erfolgt nicht durch den Ausbildungsleiter, sondern die Ausbildungsbeauftragten der Abteilungen."¹⁾ Nur in kleineren Firmen führt der Ausbildungsleiter die Unterweisung an Arbeitsplätzen in verschiedenen Abteilungen selbst durch; in der Regel bleibt dort die Unterweisung "vor Ort" dem Ausbildungsbeauftragten überlassen.

In der Betriebshierarchie ist der Ausbildungsbeauftragte dem Ausbildungsleiter unterstellt und übt seine Ausbildungsfunktion in Klein- und Mittelbetrieben meist nebenamtlich aus,

1) Laube, H.: Ausbildung am Arbeitsplatz. In: DBFS, Heft 1/1968, S. 54.

weil er in erster Linie als Einkäufer, Verkäufer oder Buchhalter eingesetzt ist¹⁾. In Großbetrieben delegieren Ausbildungsbeauftragte ihre Unterweisungsaufgaben an ausgewählte Sachbearbeiter und nehmen damit Positionen ein, die in Mittel- und Kleinbetrieben Ausbildungsleitern vorbehalten sind. Insgesamt bleibt festzustellen, daß der Ausbildungsbeauftragte in engerem persönlichen Kontakt zum Auszubildenden steht und von dieser Warte aus hinsichtlich der Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann zu anderen Vorstellungen als der für das gesamte betriebliche Bildungswesen - unter Einschluß der Weiterbildung - verantwortliche Ausbildungsleiter kommen könnte.

Ausbildungsbeauftragte sind der Meinung, daß Ausbildungsleitern die größte Kompetenz für die curriculare Gestaltung des Ausbildungsberufs Industriekaufmann zuzumessen ist (Übersicht 31); sich selbst setzen sie mit nur geringem Abstand vor Industrie- und Handelskammern sowie Berufsschullehrern auf den zweiten Rang. Nach Auffassung der Ausbildungsbeauftragten sollte also dem betrieblichen Ausbildungsbereich - Ausbildungsleiter, Ausbildungsbeauftragte, Industriekaufleute - mit 47,5% ein dreifach größeres Gewicht als den Berufsschullehrern zufallen.

Bei der Einschätzung der Ausbildungsbeauftragten durch andere Expertengruppen stimmt der Mann auf der Straße dem Eigenvotum der Ausbildungsbeauftragten voll zu (Übersicht 32). Auch bei Industriekaufleuten, die möglicherweise selbst schon Funktionen von Ausbildungsbeauftragten ausgeführt haben, und bei Auszubildenden erfreut sich der Ausbildungsbeauftragte hoher Anerkennung. Mit durchschnittlich 12,1% liegt das Urteil der anderen Gruppen zwar deutlich unter der eigenen Einschätzung, das Votum zeigt jedoch höhere Kompetenzzumessung als bei staatlichen Stellen, Wissenschaftlern, Gewerkschaften und Industrie- und Handelskammern.

1) Vgl. Ehlers, O.: Zur Planung der kaufmännischen Lehre im Betrieb. Bielefeld 1967, S. 71.

Übersicht 31

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Ausbildungsbeauftragte"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	12	4	13	54	37	3	2575	20,9
Ausbildungsbeauftragte	6	10	25	53	19	10	2180	17,7
Industrie- und Handelskammern	12	5	37	45	22	2	1935	15,7
Berufsschullehrer	22	2	25	54	18	2	1825	14,8
Industriekaufleute	51	10	35	16	8	3	1095	8,9
Auszubildende	49	25	27	18	3	1	875	7,1
Wissenschaftler	61	22	28	9	3	-	656	5,3
Gewerkschaften	67	17	27	10	2	-	588	4,8
Staatliche Stellen	87	16	14	4	2	-	333	2,7
Eltern von Auszubildenden	101	12	7	3	-	-	198	1,6
Sonstige: Leitende Angestellte	-	-	-	2	-	-	40	0,5
Mann auf der Straße	123	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	591	123	238	268	114	21	12300	100

Übersicht 32

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Ausbildungsbeauftragte"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
100	Mann auf der Straße	17	3	19	29	26	6	1775	17,7
145	Industriekaufleute	23	10	29	47	29	7	2390	16,4
162	Auszubildende	25	9	35	58	29	6	2531	15,6
135	Ausbildungsleiter	31	3	28	54	18	1	1830	13,6
21	Industrie- und Handelskammern	2	2	8	8	-	1	275	13,1
19	Wissenschaftler	3	1	9	4	2	-	225	11,8
101	Eltern von Auszubildenden	26	17	33	7	11	7	1163	11,5
109	Berufsschullehrer	38	11	33	19	8	-	930	8,5
10	Gewerkschaften	3	1	4	2	-	-	80	8,0
10	Staatliche Stellen	4	3	3	-	-	-	43	4,3
812	Insgesamt	172	60	201	228	123	28	11242	12,1

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

3.5.8 Industriekaufleute

Verfolgt man den Begriff Experte bis zum lateinischen Ursprung zurück, so stellen sich Industriekaufleute als Experten besonderer Art dar: Büchmann übersetzt "experto credite" mit "glaubt es dem, der es selbst erfuhr"¹⁾. Befragung ausgebildeter Industriekaufleute bedeutet im Rahmen der Erhebungen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann eine Absolventenbefragung; sie könnte nach Golas "praktisch fundierte Kritik am gegenwärtigen Stoffkatalog erbringen und typische Situationen zeigen, in denen elementares wirtschaftliches Wissen und Verständnis gefordert wird"²⁾. Allerdings ist zu beachten, daß die Aussagen von Industriekaufleuten häufig durch den Ausbildungsgang geprägt sind und möglicherweise an Wert verlieren, wenn die betriebliche Praxis den Blick für über den Betrieb hinaus wirkende Faktoren der Berufsausbildung verstellt hat³⁾.

Wie die Ausbildungsbeauftragten sind auch Industriekaufleute der Ansicht, daß Ausbildungsleitern die größte Kompetenz für die curriculare Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann zuzumessen ist (Übersicht 33), und sie setzen sich selbst ebenfalls auf Rang 2. Da auch auf Rang 3 eine Gruppe der betrieblichen Seite folgt (Ausbildungsbeauftragte), tritt hier eine starke Bevorzugung der Betriebspraktiker gegenüber den Experten der Schule in Erscheinung. Mit über 10% ist der Beteiligungsanspruch der Auszubildenden weit höher als derjenige der staatlichen Stellen und der Wissenschaftler eingestuft.

Die Auszubildenden sind gegenüber den ausgebildeten Industriekaufleuten positiver als umgekehrt eingestellt und schätzen sie mit 16,6% höher als die anderen Expertengruppen

1) Büchmann, G.: Geflügelte Worte und Zitatenschatz. Reutlingen 1955, S. 241.

2) Vgl. Golas, H.: Möglichkeiten eines Curriculum-Ansatzes in der Wirtschaftslehre. In: EuB, Heft 4/1972, S. 327.

3) Vgl. Hesse, H.A., a.a.O., S. 33.

Übersicht 33

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Industriekaufleute"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	24	3	20	56	32	10	2623	18,1
Industriekaufleute	19	9	43	39	25	10	2455	16,9
Ausbildungsbeauftragte	23	10	29	47	29	7	2390	16,5
Berufsschullehrer	21	11	35	54	20	4	2123	14,6
Industrie- und Handelskammern	28	19	49	29	19	1	1738	12,0
Auszubildende	43	17	40	32	11	2	1456	10,1
Staatliche Stellen	97	13	18	11	6	-	596	4,1
Wissenschaftler	97	14	19	14	1	-	540	3,7
Gewerkschaften	92	19	26	8	-	-	485	3,3
Eltern von Auszubildenden	134	10	1	-	-	-	57	0,4
Sonstige: Arbeitsamt, Unternehmensleitungen	-	1	-	1	-	-	22	0,2
Mann auf der Straße	142	3	-	-	-	-	15	0,1
Insgesamt	720	129	280	291	143	34	14500	100

Übersicht 34

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Industriekaufleute"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
162	Auszubildende	25	6	33	54	36	8	2685	16,6
101	Eltern von Auszubildenden	13	9	22	35	18	4	1516	15,0
100	Mann auf der Straße	19	11	23	32	8	7	1453	14,5
21	Industrie- und Handelskammern	1	6	7	4	1	2	280	13,3
135	Ausbildungsleiter	22	21	37	41	12	2	1618	12,0
109	Berufsschullehrer	23	20	31	22	8	5	1282	11,8
19	Wissenschaftler	4	2	7	3	3	-	223	11,7
10	Gewerkschaften	4	1	1	2	2	-	100	10,0
123	Ausbildungsbeauftragte	51	10	35	16	8	3	1095	8,9
10	Staatliche Stellen	2	5	-	2	1	-	83	8,3
790	Insgesamt	164	91	196	211	97	31	10335	12,2

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

ein (Übersicht 34). Die durchschnittliche Kompetenzzumessung liegt mit 12,2% über der entsprechenden Ziffer der Ausbildungsbeauftragten und zeigt, daß die Industriekaufleute in ihrer Selbsteinschätzung eher bescheiden sind: mit 16,9% rangieren sie in der Selbsteinschätzung an 5. Stelle, in der Fremdeinschätzung auf dem 3. Rang (Übersicht 43). Nur 2 der 10 Gruppen (Ausbildungsbeauftragte, staatliche Stellen), setzen die Industriekaufleute mit einem Beteiligungsanspruch von unter 10% an.

3.5.9 Auszubildende

Während von Beteiligung der Schüler an curricularen Entscheidungsprozessen häufig die Rede ist, findet sich der Terminus Auszubildender in diesem Zusammenhang nur selten¹⁾. Analoge Übertragung der Forderungen zugunsten der Beteiligung von Schülern enthüllt neben demokratisch begründeten politischen Forderungen²⁾ auch motivationspsychologische Gesichtspunkte. Raschert fordert die "Beteiligung der Schüler bei der Curriculumreform", um stärkere Förderung der jungen Menschen und soziale Chancengleichheit durch "Berücksichtigung unterschiedlicher schichtspezifischer Lernmotivationen"³⁾ zu erreichen.

Davon ausgehend, daß Schüler - und folglich auch Auszubildende - mit ihren Interessen und der Entwicklung ihrer Fähigkeiten im Mittelpunkt curricularer Betrachtungen stehen⁴⁾, kommt

1) Hesse/Manz sprechen von Schülern der Pflichtberufsschule; vgl. Hesse, H.A. und Manz, W., a.a.O., S. 120.

2) Landesvorstand der Hessischen Schülervertretung: Projekt Curriculum, o.O., 1972, S. 3 f.: "Im Rahmen der jeweils gültigen Bildungspläne sollten die Wünsche der Schüler, soweit sie pädagogisch vertretbar und dem Bildungsziel förderlich sind, mit steigendem Schulalter mehr und mehr Berücksichtigung finden." S. 14 heißt es: "Permanente Curriculumentwicklung ist ohne Mitwirkung der Schüler nicht möglich."

3) Raschert, J., a.a.O., S. 13 (2 Zitate); vgl. dazu auch: Isenegger, U., Die Bedeutung der Curriculumforschung, a.a.O., S. 460.

4) Vgl. Müller, G.: Die Begriffe der modernen Lehrplantheorie. In: BbSch, Heft 6/1971, S. 394.

Römer zu der Ansicht, daß im System des beruflichen Bildungswesens die institutionellen Träger der beruflichen Bildung sowie die Auszubildenden mit ihren jeweiligen Vorstellungen über ihre gesellschaftlichen Funktionen als **interdependente Teile** betrachtet werden sollten¹⁾.

Die stärkere Beteiligung der Lernenden an den Entscheidungen über Planung und Gestaltung von Unterricht und Ausbildung findet beim Deutschen Bildungsrat²⁾ und beim Bundesausschuß für Berufsbildung Befürworter³⁾.

Die Auszubildenden selbst denken hinsichtlich ihrer Beteiligung an curricularen Entscheidungen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann an ein Gewicht von 13,5% und setzen sich damit an die 5. Stelle (Übersicht 35). Als Experten ersten Ranges betrachten sie Industriekaufleute, in zweiter und dritter Linie vertrauen sie Ausbildungsleitern und Ausbildungsbeauftragten. Damit gewichteten sie die Betriebspraxis ebenfalls weit stärker als die Schulexperten.

Obgleich sich Auszubildende einen recht bescheidenen Rang einräumen, sprechen sich alle anderen Expertengruppen für noch geringere Bewertung aus (Übersicht 36). Selbst Gewerkschaften treten nur mit 10,7% - höchster aller Werte - für die Beteiligung der Auszubildenden ein⁴⁾, sehr niedrige Wertschätzung drückt sich in den von Industrie- und Handelskammern

-
- 1) Vgl. Römer, S.: Versuch der Anwendung systemtechnischer Methoden auf die Analyse von Zielvorstellungen und Modellen zur beruflichen (Grund-) Bildung. In: MBB, Heft 2/1972, S. 43.
 - 2) Vgl. Reform von Organisation, a.a.O., insbesondere S. 22 und S. 27 f.
 - 3) Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 31.10.1972, 18.1.1973 und 14.3.1973. In: Bundesarbeitsblatt 5/1973, Köln 1973, S. 260-262.
 - 4) Allerdings liegt die Gewichtung der Gewerkschaften durch die Auszubildenden mit 4,7% weit niedriger; diese ungünstige Meinung läßt sich möglicherweise darauf zurückführen, daß die Gewerkschaften jugendspezifischen Problemen zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Vgl. Daviter, J., a.a.O., S. 236-242.

Übersicht 35

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Auszubildende"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Industriekaufleute	25	6	33	54	36	8	2685	16,6
Ausbildungsleiter	34	6	26	56	28	12	2610	16,1
Ausbildungsbeauftragte	25	9	35	58	29	6	1532	15,6
Berufsschullehrer	24	14	43	57	20	4	2256	13,9
Auszubildende	38	18	29	46	26	5	2193	13,5
Industrie- und Handelskammern	38	17	47	38	15	7	1975	12,2
Gewerkschaften	99	21	21	17	3	1	763	4,7
Wissenschaftler	109	16	25	10	1	1	563	3,5
Staatliche Stellen	114	24	18	5	-	1	483	3,0
Eltern von Auszubildenden	151	9	1	1	-	-	70	0,4
Sonstige: Gewerbe-Aufsichtsamt	-	-	1	-	-	1	60	0,4
Mann auf der Straße	160	2	-	-	-	-	10	0,1
Insgesamt	817	142	279	342	158	46	16200	100

Übersicht 36

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Auszubildende"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
10	Gewerkschaften	2	2	4	-	2	-	107	10,7
145	Industriekaufleute	43	17	40	32	11	2	1456	10,1
101	Eltern von Auszubildenden	18	15	37	30	1	-	880	8,7
123	Ausbildungsbeauftragte	49	25	27	18	3	1	875	7,1
135	Ausbildungsleiter	48	30	34	20	1	2	948	7,0
109	Berufsschullehrer	48	22	24	12	3	-	650	6,0
10	Staatliche Stellen	2	5	3	-	-	-	53	5,3
100	Mann auf der Straße	62	16	14	7	1	-	393	3,9
19	Wissenschaftler	9	8	2	-	-	-	58	3,1
21	Industrie- und Handelskammern	11	8	2	-	-	-	60	2,8
773	Insgesamt	292	148	187	119	22	5	5480	6,5

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

(2,8%) und den Wissenschaftlern (3,1%) geäußerten Rangvorstellungen aus. Der Vergleich des Mittelwertes aller Durchschnitte (6,5%) mit der eigenen Bewertung übersetzt das Wort von der "vergessenen Majorität der Lehrlinge"¹⁾ in eine quantifizierbare Aussage.

3.5.10 Eltern von Auszubildenden

Wenn im Zusammenhang mit der Beteiligung an curricularen Entscheidungsprozessen von den Betroffenen - Lehrern und Schülern - die Rede ist, findet sich häufig auch der Hinweis auf die Eltern²⁾. Die grundgesetzlich verankerte Erziehungspflicht der Eltern interpretieren Lehrplankommissionen als Mitwirkungsrecht und Möglichkeit, Erziehungsziele und Wertnormen korrigieren zu können³⁾.

Die Forderung nach eigener Beteiligung findet bei den Eltern selbst nur geringes Interesse: Mit 4,6% Gewichtung stufen sie sich selbst auf dem vorletzten Rang ein (Übersicht 37). Das höchste Vertrauen der Eltern genießen Ausbildungsleiter und Industriekaufleute; Wissenschaftler und Gewerkschaften schätzen sie kaum höher als sich selbst.

Der niedrige Rang, mit dem sich die Eltern für die eigene Einstufung als Experte für das Curriculum Industriekaufmann bewerten, wird ihnen noch nicht einmal von einer der anderen Expertengruppen eingeräumt: Lediglich die Gruppen "Mann auf der Straße" und "Ausbildungsbeauftragte" votieren für je mehr als 1% (Übersicht 38). Die Selbsteinschätzung der Eltern stimmt jedoch mit der Fremdeinschätzung überein; sie rangieren in beiden Fällen auf Platz 10 (Übersicht 43 auf S. 114).

1) Winterhager, W.D., Lehrlinge, a.a.O., insbesondere S. 7-10.

2) Vgl. Reform von Organisation, a.a.O., insbesondere S. 22 f. und 29 f.

3) Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz, Informationen Nr. 23, Mainz 1974, S. 5.

Übersicht 37

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Eltern"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	9	4	31	35	18	4	1793	17,8
Industriekaufleute	13	9	22	35	18	4	1516	15,0
Berufsschullehrer	17	14	17	40	13	-	1350	13,4
Ausbildungsbeauftragte	26	17	33	7	11	7	1163	11,5
Industrie- und Handelskammern	22	16	32	22	8	1	1038	10,3
Auszubildende	18	15	37	30	1	-	880	8,7
Staatliche Stellen	43	12	22	19	2	3	849	8,4
Wissenschaftler	50	13	31	7	-	-	508	5,0
Gewerkschaften	39	31	26	4	1	-	505	5,0
Eltern von Auszubildenden	53	31	8	7	3	1	465	4,6
Sonstige: Jugendvertreter	-	-	1	1	-	-	23	0,2
Mann auf der Straße	99	2	-	-	-	-	10	0,1
Insgesamt	389	164	260	207	75	20	10100	100

Übersicht 38

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Eltern"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
100	Mann auf der Straße	84	8	4	2	2	-	183	1,8
123	Ausbildungsbeauftragte	101	12	7	3	-	-	198	1,6
145	Industriekaufleute	134	10	1	-	-	-	58	0,6
135	Ausbildungsleiter	123	10	2	-	-	-	65	0,5
109	Berufsschullehrer	104	2	3	-	-	-	40	0,4
162	Auszubildende	151	9	1	1	-	-	70	0,4
19	Wissenschaftler	18	1	-	-	-	-	5	0,3
21	Industrie- und Handelskammern	20	1	-	-	-	-	5	0,2
10	Staatliche Stellen	9	1	-	-	-	-	2	0,2
10	Gewerkschaften	10	-	-	-	-	-	-	-
834	Insgesamt	755	54	18	6	1	-	626	0,6

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

Mit einer durchschnittlichen Quote von weniger als 1% fällt das Votum für Eltern von Auszubildenden als Experten der Curriculumarbeit so niedrig aus, daß als Konsequenz ihr Ausscheiden aus der Beteiligung an curricularen Entscheidungsprozessen naheliegt. Die Mitwirkung der Eltern in anderer Form - z.B. Rederecht, Informationsrecht - bleibt davon unberührt, Einflußnahme auf Entscheidungen für die Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann sind jedoch aufgrund der niedrigen Gewichtungszumessung nicht gerechtfertigt.

3.5.11 Der Mann auf der Straße

Noch weniger als die Eltern von Auszubildenden vermag sich die Gruppe Mann auf der Straße als Expertengruppe zu qualifizieren: Nur 9 von 835 Antwortenden wollen sie einbeziehen, niemand mit mehr als 5% Gewicht (Übersicht 40). Zum Nicht-Experten abgestempelt, bleibt zu untersuchen, inwieweit sich objektive Vorstellungen von Laien von subjektiv gefärbten der Expertengruppen unterscheiden.

Wie Wissenschaftler, Industrie- und Handelskammern, Ausbildungsleiter, Ausbildungsbeauftragte, Industriekaufleute und Eltern von Auszubildenden mißt der Mann auf der Straße den Ausbildungsleitern die höchste Kompetenz zu (Übersicht 39). Hohe Wertungen für die Betriebspraktiker - Ausbildungsleiter, Ausbildungsbeauftragte und Industriekaufleute - gewichten wiederum den Lernort Betrieb wesentlich stärker als die Schule. Sich selbst setzen die Befragten der Gruppe "Mann auf der Straße" ans Ende der Skala und finden sich damit in Übereinstimmung mit allen Expertengruppen (Übersicht 43).

Den Mittelwert der durchschnittlichen Gewichtung der Expertengruppe als Norm gesetzt, bewegen sich die Bewertungsabweichungen des "Mann auf der Straße" zwischen 5,6% (Ausbildungsbeauftragte) und 1,2% (Eltern von Auszubildenden). Sie halten sich damit im Rahmen der Vorstellungen anderer Expertengruppen. Über die Objektivität des Befragungsergebnisses

Übersicht 39

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung aller Expertengruppen
durch die Expertengruppe "Mann auf der Straße"

	0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
Ausbildungsleiter	15	3	14	27	33	8	1973	19,7
Ausbildungsbeauftragte	17	3	19	29	26	6	1775	17,7
Industrie- und Handelskammern	13	8	25	33	14	7	1590	15,9
Berufsschullehrer	21	12	16	33	14	4	1465	14,7
Industriekaufleute	19	11	23	32	8	7	1453	14,5
Wissenschaftler	70	6	12	9	2	1	415	4,2
Auszubildende	62	16	14	7	1	-	393	3,9
Gewerkschaften	66	12	13	8	1	-	378	3,8
Staatliche Stellen	70	9	7	14	-	-	283	2,8
Eltern von Auszubildenden	84	8	4	2	2	-	175	1,8
Sonstige: Fortbildungsstätten	-	1	-	3	1	-	87	0,9
Mann auf der Straße	97	3	-	-	-	-	13	0,1
Insgesamt	534	92	147	197	102	33	10000	100

Übersicht 40

Mitarbeit am Curriculum Industriekaufmann
Gewichtung der Expertengruppe "Mann auf der Straße"
durch die anderen Expertengruppen

Zahl*		0%	-5%	-10%	-20%	-35%	>35%	Σ %	Durchschnitt
19	Wissenschaftler	18	1	-	-	-	-	3	0,2
145	Industriekaufleute	142	3	-	-	-	-	15	0,1
162	Auszubildende	160	2	-	-	-	-	10	0,1
101	Eltern von Auszubildenden	99	2	-	-	-	-	10	0,1
10	Staatliche Stellen	10	-	-	-	-	-	-	-
21	Industrie- und Handelskammern	21	-	-	-	-	-	-	-
10	Gewerkschaften	10	-	-	-	-	-	-	-
109	Berufsschullehrer	109	-	-	-	-	-	-	-
135	Ausbildungsleiter	134	1	-	-	-	-	5	-
123	Ausbildungsbeauftragte	123	-	-	-	-	-	-	-
835	Insgesamt	826	9	-	-	-	-	43	0,1

* Die Differenz zur Gesamtzahl der Antworten liegt in Stimmenthaltungen.

können allenfalls Vermutungen angestellt werden: Das hohe Gewicht der Betriebspraktiker könnte darauf zurückzuführen sein, daß alle Mitglieder der Gruppe "Mann auf der Straße" in Industriebetrieben tätig sind und damit der Blick für betriebsübergreifende, z.B. auf Persönlichkeitsformung achtende Instanzen, verstellt ist. Andererseits hat jedoch auch die Expertengruppe "Wissenschaftler" die Betriebspraktiker mit 41,4 % wesentlich höher als die Berufsschullehrer eingeschätzt, eine Einstellung, der angesichts der gegenwärtigen Zeitanteile von Schule und Betrieb am Ausbildungsgang Industriekaufmann durchaus Berechtigung zukommt.

3.5.12 Sonstige Expertengruppen

Die in Frage 1 des Fragebogens freigelassenen Zeilen zur Nennung weiterer Expertengruppen sind nur von 26 der 979 Antwortenden genutzt worden (Übersicht 41). Allerdings erhalten die Genannten - Leitende Angestellte, Dozenten in Fortbildungsstätten, Gewerbe-Aufsichtsbeamte u.a. - jeweils mehr Prozentpunkte als die Gruppe "Mann auf der Straße". Ein Zuordnen dieser sonstigen Expertengruppen zu den 11 in die Expertenbefragung einbezogenen läßt sich nicht ohne weiteres rechtfertigen und ist deshalb in den Übersichten 19 bis 40 unterblieben. Einige Nennungen halten kritischer Prüfung nicht stand bzw. bedürften weiterer Rückfragen, z.B. Unternehmensberater und Wirtschaftsprüfer. Die Anonymität der Befragung läßt Klärungen, z.B. durch Interviews, nicht zu. Willkürliche Zuordnung zu den 11 vorgegebenen Expertengruppen wäre ungerechtfertigt, weil dadurch die Relationen in der Gewichtung möglicherweise in eine Richtung verschoben werden, die von den Antwortenden nicht gewollt war.

Übersicht 41

Zuordnung sonstiger Expertengruppen

Bezeichnung	insgesamt %	mögliche Zuordnung zur Gruppe
Leitende Angestellte	95	Mann auf der Straße
Fortbildungsdozenten	87	Berufsschullehrer
Gewerbe-Aufsichts- beamte	60	Staatliche Stellen
Betriebsräte und Jugendvertreter	37	Gewerkschaften Auszubildende
Fachdidaktiker	30	Wissenschaftler
Unternehmensberater	24	Ausbildungsleiter
Jugendvertreter	23	Auszubildende
Soziologen	20	Wissenschaftler
Arbeitsamexperten	17	Staatliche Stellen
Wirtschaftsprüfer	12	Ausbildungsleiter
Arbeitgeberfunk- tionäre	5	Industrie- und Handelskammern
Unternehmer	5	Ausbildungsleiter

3.6 Ermittlung der Gewichtungsfaktoren

Die Expertenbefragung zur Gewichtung der entscheidungskompetenten Gruppen zeigt: Keine Gruppe beansprucht für sich selbst alleinige Kompetenz, und keiner wird diese von den anderen Gruppen zugesprochen; stets sind mehrere gesellschaftliche Gruppen mit unterschiedlichem Gewicht am curricularen Entscheidungsprozeß zu beteiligen. Bezieht der jeweilige Gewichtungsfaktor die Meinung über die Beteiligung der eigenen Gruppe wegen etwaiger subjektiver Färbung nicht ein (Übersicht 42, Spalte I), so reicht die Skala der durchschnittlichen Gewichtungsfaktoren von höchstens 16,4% (Ausbildungsleiter) bis 0,1% (Mann auf der Straße).

Höhere Gewichtungsfaktoren ergeben sich (Ausnahme: Mann auf der Straße), wenn die Annahme einer bei einigen Gruppen mög-

licherweise subjektiven Aufstockung der eigenen Beteiligung fallengelassen wird (Übersicht 42, Spalte II), weil sich fast jede Gruppe selbst mehr Entscheidungskompetenz zuteilt, als sie von anderen Gruppen zugesprochen erhält. Da das Ausmaß an Subjektivität nicht feststellbar ist, müssen diese überhöhten Gewichtungsfaktoren akzeptiert werden.

Ein weiteres Problem resultiert aus der Frage, ob die Gruppen "Eltern von Auszubildenden" und "Mann auf der Straße" aufgrund ihrer sich selbst und von anderen erteilten geringeren Gewichtungen gar nicht als Experten zu werten sind. Wenn beide Gruppen ohne Kompetenz für curriculare Entscheidungen bleiben, erlischt zugleich ihr Mitwirken an den Gewichtungen. Unter den anderen 9 Expertengruppen erfolgt dann die Ermittlung der Gewichtungsfaktoren erneut, wiederum ohne (Übersicht 42, Spalte III) und mit Einbezug der Auffassung über den eigenen Anteil (Übersicht 42, Spalte IV).

Ogleich die 4 Skalen von Gewichtungsfaktoren nur um höchstens zwei Rangplätze nach oben oder unten differieren (Ränge 1,2,3, 4,6,7) oder sogar überhaupt nicht (Ränge 5,9), ist zu bestimmen, welche Skala nun zur Gewichtung curricularer Entscheidungen durch die Gruppen gelten soll. Da einerseits mangelnde Objektivität einseitig einer Gruppe nicht nachweisbar, andererseits die Kompetenz der Gruppen "Eltern von Auszubildenden" und "Mann auf der Straße" im Hinblick auf den Punkt Expertenauswahl logisch nicht bestreitbar ist, erscheinen alle Gewichtungsskalen vertretbar. Um künftig nicht mit Alternativen arbeiten zu müssen, aggregiert Spalte V einen ausgewogenen Mittelwert¹⁾, der die nun operationale

- 1) "Ausgewogen" heißt hier, daß zwar das arithmetische Mittel der Spalten I-IV (in Übersicht 42 nicht eingezeichnet) zugrundeliegt, aber gleichzeitig die Relationen zwischen den Expertengruppen gewahrt bleiben. Beispiel:

	arithmetischer Mittelwert		ausgewogener Mittelwert
Berufsschullehrer	17,3	=	17
Ausbildungsleiter	16,5	=	16

Die Differenz von 0,8 beim arithmetischen Mittelwert schlägt sich beim ausgewogenen Mittelwert als Abstand von 1,0 nieder.

Übersicht 42

Aggregierte Gewichtungsfaktoren

	I	II	III	IV	V
Berufsschullehrer	16,3	17,6	16,9	18,4	17
Ausbildungsleiter	16,4	17,1	15,8	16,8	16
Industriekaufleute	12,2	12,6	11,6	12,6	12
Ausbildungsbeauftragte	12,1	12,6	11,5	12,2	12
Industrie- und Handelskammern	11,2	11,6	10,7	11,3	11
Auszubildende	6,5	7,1	6,6	7,3	7
Wissenschaftler	6,3	7,1	6,7	7,6	7
Gewerkschaften	5,3	6,8	5,5	7,4	6
Staatliche Stellen	4,9	5,7	4,7	5,8	5
Eltern von Auszubildenden	0,6	1,0	0,7	0,7	0
Mann auf der Straße	0,1	0,1	0,1	0,1	0
I = Urteil anderer Gruppen II = Urteil anderer Gruppen und der eigenen Gruppe III = I ohne Nicht-Experten IV = II ohne Nicht-Experten V = arithmetisches Mittel aller Faktoren					

Basis für die Gewichtung der Expertenmeinungen schafft. Bei allen curricularen Entscheidungen, die Gegenstand der Expertenbefragung sind, erfolgt ab jetzt die Gewichtung nach dem Gewichtungsfaktor der Spalte V, weil in diese Spalte alle Expertenäußerungen über Kompetenzzumessungen eingeflossen sind.

Gegenüberstellung von
Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Expertengruppen

	Selbsteinschätzung (S)		Fremdeinschätzung (F)		Differenz zwischen S und F
	%	Rang	%	Rang	%
Berufsschullehrer	30,3	1	16,3	2	14,0
Ausbildungsleiter	24,1	2	16,4	1	7,7
Gewerkschaften	22,2	3	5,3	8	16,9
Ausbildungsbeauftragte	17,7	4	12,1	4	5,6
Industriekaufleute	16,9	5	12,2	3	4,7
Industrie- und Handelskammern	15,7	6	11,2	5	4,5
Wissenschaftler	14,6	7	6,3	7	8,3
Staatliche Stellen	14,0	8	4,9	9	9,1
Auszubildende	13,5	9	6,5	6	7,0
Eltern von Auszubildenden	4,6	10	0,6	10	4,0
Mann auf der Straße	0,1	11	0,1	11	0

2 Beispiele zur Erläuterung:

Berufsschullehrer bewerten sich selbst am höchsten, sind in den Augen der anderen Expertengruppen die zweitwichtigste, mit der zweitgrößten Bewertungsdifferenz.

Gewerkschaften liegen mit der Höhe ihrer Selbsteinschätzung auf dem 3. Rang, sind in den Augen der anderen Expertengruppen jedoch nur an 8. Stelle zu berücksichtigen und weisen mit 16,9% die krasseste Bewertungsdifferenz auf.

4. Bildungsorganisatorische Entscheidungen

Die organisatorische Verbindung berufsbezogenen und allgemeinen Lernens in der Sekundarstufe II wäre nach dem situationsanalytischen Ansatz Robinsohns erst nach vollzogener Reform von Zielen und Inhalten in Angriff zu nehmen¹⁾, die pragmatisch zu entwickelnde Organisation des Lernzielsystems Industriekaufmann braucht aufgrund des kurzfristigen Zeithorizonts bereits zuvor Entscheidungen über die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit sowie über Art und Gewichtung der in Frage kommenden Lernorte. Da Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis diese Probleme kontrovers diskutieren²⁾, greift die Expertenbefragung als Entscheidungsinstrument ein und bestimmt durch Votum der Experten den bildungsorganisatorischen Rahmen des Ausbildungsganges Industriekaufmann³⁾.

Die vielfältigen Vorteile der organisatorischen Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge finden allgemeine Anerkennung: Kooperierende Bildungseinrichtungen können Räume - z.B. Spezialräume für naturwissenschaftlichen Unterricht, Turnhallen - und Unterrichtsmedien gemeinsam nutzen, Lehrkräfte nach Bedarf austauschen; Auszubildende erhalten in Schulzentren mit differenziertem Kursangebot die Möglichkeit eingeräumt, ihren Ausbildungsgang um theoretisch fundierende und/oder allgemeinbildende Inhalte zu bereichern bzw. ihre Laufbahnentscheidung periodisch zu korrigieren⁴⁾. Kontroverse

-
- 1) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 9 f.
Dieser Auffassung schließen sich die Markierungspunkte des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft an, indem sie die Ausbildungsdauer von Bildungsgängen am Umfang der Ausbildungsziele und -inhalte, an der Anspruchshöhe und der anrechenbaren Vorbildung orientieren; a.a.O., S. 15.
 - 2) Einen Eindruck davon gibt Pieper, A.: Parteien und DGB zur Berufsbildung. Köln 1974, insbesondere S. 31 ff.
 - 3) Analog gilt hier eine Feststellung Hentigs zum Problem der Gesamtschule: Die anstehende Entscheidung läßt sich "nicht durch Wissenschaft, d.h. Verknüpfung und objektiven Ausweis, begründen". Hentig, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1969, S. 112.
 - 4) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 166 f.

Meinungen zur organisatorischen Gestaltung in der Sekundarstufe II beziehen sich insbesondere auf Probleme der Integrierbarkeit beruflicher Ausbildungsgänge in studienbezogenes Lernen und auf die unterschiedliche Gewichtung der Lernorte Schule und Betrieb, die in differierenden Vorstellungen über Berufsgrundbildung, Blockunterricht und Stufenbildung ihren Ausdruck findet.

4.1 Integrierbarkeit des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II

Zur Frage der Integrierbarkeit beruflicher Ausbildungsgänge in die Sekundarstufe II hat Ploghaus nachgewiesen, daß allgemeine und berufliche Bildung auf Teilfeldern gemeinsame Lernziele verfolgen, denen eine maßgebliche Rolle als Basis der Integrationsbemühungen zufällt. Neben der üblichen Unterscheidung in allgemeine und berufsspezifische Inhalte sind vor allem die Anteile des theoretischen und praktischen Lernens im jeweiligen Ausbildungsberuf von Bedeutung, bedingen doch die berufsspezifischen und insbesondere die praktischen Lernziele auch außerschulische Lernorte und erschweren damit organisatorisch die Integrierbarkeit des Ausbildungsgangs¹⁾. In dieser Frage steht nun die erste der zur Curriculumerstellung benötigten Expertenentscheidungen an.

Fußend auf der These, daß ein Beruf sein Sozialprestige mehr von den allgemeinbildenden und theoretischen Inhalten als von den berufsspezifisch-praktischen herleitet, soll im Fragebogen zur Expertenbefragung²⁾ die Frage 2 Aufschluß über die Integrierbarkeit des Ausbildungsgangs Industriekaufmann im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen mit großem Anteil theoretischer Lerninhalte geben: Schätzen die Expertengruppen das Sozialprestige des Industriekaufmanns hoch ein, dann lautet die Schlußfolgerung, daß der somit bedeutsame Anteil

1) Vgl. Ploghaus, G., a.a.O., S. 339-341.

2) Vgl. Anlage 1 auf S. 391 dieser Arbeit.

Übersicht 44

Expertenentscheidung
zum Sozialprestige kaufmännischer Ausbildungsberufe

		Bankkaufmann	Industriekaufmann	Datenverarbeitungs- kaufmann	Versicherungskaufmann	Steuerberatungs- gehilfe	Groß- und Außenhandelskaufmann	Einzelhandelskaufmann	Σ
Staatliche Stellen %	23	19	24	12	9	9	4	100	
Wissenschaftler %	23	22	15	11	13	11	5	100	
Industrie- und Handelskammern %	22	21	18	15	12	8	4	100	
Gewerkschaften %	26	20	17	12	12	10	3	100	
Berufsschullehrer %	23	18	17	13	15	10	4	100	
Ausbildungsleiter %	23	20	17	12	10	13	5	100	
Ausbildungs- beauftragte %	21	19	16	12	11	14	7	100	
Industriekaufleute %	21	19	19	12	11	13	5	100	
Auszubildende %	21	18	19	14	10	12	6	100	
arithmetisches Mittel %	22,6	19,6	18,0	12,6	11,4	11,1	4,7	100	

allgemeinbildender und theoretischer Lerninhalte dieses Ausbildungs-
gangs seine Einfügung in die Sekundarstufe II ohne allzu große
Schwierigkeiten erlaubt. Die Ermittlung der Relationen für die 7
ausgewählten Ausbildungsberufe (Übersicht 44) erfolgte durch eine
Skala, die von 7 Punkten für das höchste bis zu einem Punkt für das

niedrigste Sozialprestige reicht¹⁾. 8 von 9 Expertengruppen sprechen dem Bankkaufmann das höchste Sozialprestige zu, wie er auch bisher in Umfragen "mit Abstand an erster Stelle der Berufshierarchie"²⁾ genannt worden ist. Lediglich die staatlichen Stellen setzen den Datenverarbeitungskaufmann auf den ersten Rang. Die günstige Einschätzung des Datenverarbeitungskaufmanns läßt ihn den Industriekaufmann, obwohl letzterer bei 6 Expertengruppen den zweiten Rang einnimmt, im Mittel aller gewichteten Antworten nahezu erreichen; Industriekaufleute selbst sehen sich dem Datenverarbeitungskaufmann ebenbürtig.

Da aus der Gruppe "Kaufmännische und sonstige Ausbildungsberufe" der Systematik des Deutschen Industrie- und Handelstages³⁾ diejenigen mit den vermutlich größten Anteilen theoretischer Lerninhalte zur Bestimmung einer Rangordnung vorgegeben waren, führt das Expertenurteil zu dem Schluß, daß nach dem Ausbildungsberuf Bankkaufmann der Industriekaufmann die größten Anteile theoretisch zu vermittelnder Lerninhalte aufweist und damit die zweitbreiteste Basis für integrationsfähige Lerninhalte besitzt, um endlich den von Berke bedauerten Zustand zu beenden, solche curriculare Verknüpfung sei "gegenwärtig keiner ausreichend wissenschaftlich abgesicherten Lösung zuzuführen"⁴⁾.

- 1) Das Verfahren sei am Beispiel der staatlichen Stellen (9 Antwortende) demonstriert; aufgrund der Antworten ergeben sich folgende Punkte:

	<u>Punkte</u>	<u>%</u>
Datenverarbeitungskaufmann	58,5	24
Bankkaufmann	57,	23
Industriekaufmann	45,5	19
Versicherungskaufmann	29	12
Groß- und Außenhandelskaufmann	23	9
Steuerberatungsgehilfe	22	9
Einzelhandelskaufmann	9	4
	<u>244</u>	<u>100</u>

- 2) Reuter, H.: Die Berufsbildung des Sparkassenpersonals in Hessen. Diss. Mainz 1971, S. 88.
- 3) Vgl. Berufsbildung 1974/75, a.a.O., S. 57 f.
- 4) Berke, R.: Modell und Begründung einer curricularen Verknüpfung von berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen in der Sekundarstufe II (kaufmännisch-berufliche Fachrichtung). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Verknüpfung, a.a.O., S. 104.

4.2 Ausbildungsdauer

Nach der Ausbildungsordnung Industriekaufmann beträgt die Ausbildungsdauer, d.h. die zur Erreichung des angestrebten Qualifikationsniveaus zur Verfügung stehende Zeit, 36 Monate. Für ein Konzept zur Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens, das neben der beruflichen Qualifikation die Studierfähigkeit anstrebt, ist dieses Zeitmaß zu gering und kann nicht bestehen bleiben. Den Wirrwarr unterschiedlichster Vorschläge im Schrifttum müßte in der hier vertretenen Strategie der Lernzielentwicklung der Expertenspruch lösen können.

Festlegungen über die Dauer von Bildungsgängen erfolgen nach Ploghaus im additiven oder Zeitlimit-Verfahren. Beim ersteren wird der Zeitbedarf eines Durchschnittsschülers für das Erreichen bestimmter Lernziele kumuliert und daraus die notwendige Gesamtzeit für die Erfüllung des Lernzielkatalogs ermittelt; die Ziele sind dann vorgegeben, der Zeitbedarf bildet eine abhängige Variable des Lernzielkatalogs. Beim Zeitlimit-Verfahren bleibt das Problem des Zeitbedarfs eliminiert, indem die Dauer feststeht und sich nach ihr die zu vermittelnden Inhalte als abhängige Variable richten¹⁾. Bundesregierung und Bund-Länder-Kommission haben sich mit der Vorgabe von 2 bzw. 2-3 Jahren als Regelzeiten²⁾ für das Erreichen des Abitur II für das Zeitlimit-Verfahren entschieden, obwohl der Strukturplan individuellere Gestaltung aller Bildungsgänge empfiehlt sowie mit Kurssystem und Auflösung der Jahrgangsklassen dem additiven Modell zuneigt³⁾.

Konsequentes Verfolgen des additiven Ansatzes bedeutet, aus der Summe der Qualifikationen des Ausbildungsgangs Industrie-

1) Vgl. Ploghaus, G., a.a.O., S. 335.

2) Vgl. Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 56; Bildungsgesamtplan Bd. 1, a.a.O., S. 28.

3) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 117. In den Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II", a.a.O., S. 44 f., ist dagegen von einer Verweildauer zwischen 2 und 4 Jahren die Rede.

kaufmann und der studienbezogenen Lernziele der gymnasialen Oberstufe abzüglich der Duplizierung von Lernzielen - Beispiel: das Unterrichtsfach Betriebswirtschaftslehre verfolgt im Wirtschaftsgymnasium ein ähnliches Lernprogramm wie in den Industriefachklassen der Berufsschule - die Verweildauer in der Sekundarstufe II zu bestimmen. Dieses Verfahren bietet noch nicht die optimale Lösung für die Bestimmung des Zeitbedarfs des hier zu organisierenden doppelqualifizierenden Bildungsganges, denn der gegenwärtige geringe Anteil schulischen Lernens im Ausbildungsgang Industriekaufmann führt dann bestenfalls eine Ersparnis um ein Fünftel der additiven Gesamtheit von 6 Jahren - also um 1,2 Jahre - herbei und läßt im bloßen Verknüpfen mit dem Wirtschaftsgymnasium für studienbezogenes Lernen außerhalb des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereichs nur wenige Wahlmöglichkeiten offen.

Die Kombination von Additiv- und Limitverfahren schafft jedoch einen Weg, innerhalb einer Regeldauer, die nur geringe Abweichungen erlaubt, Zeitanteile für verschiedene Lernbereiche zu bestimmen und Lernziele vorzugeben, die sich gleichzeitig an Berufsqualifikation und Studierfähigkeit orientieren. Statt Lernziele zu verkürzen oder ein "bestimmtes Quantum 'Stoff'"¹⁾ in der zur Verfügung stehenden Zeit unterbringen zu müssen, sind Lernziele entsprechend den zukünftigen Bedürfnissen des Auszubildenden auszuwählen und taxonomisch zu gewichten, damit beispielsweise das Lernen grammatikalischer Regeln im Fremdsprachenunterricht mit dem fehlerfreien Führen einer Lagerkartei vergleichbar wird. Sachgemäße Interpretation des taxonomischen Ansatzes bedeutet dann nicht geringeres, sondern nur an anderen Lerninhalten erreichtes Qualifikationsniveau. Die an ein Abitur II zu stellenden Ansprüche richten sich nach der Häufigkeit des Erreichens der höheren Lernzielstufen Transfer und problemlösendes Denken, nicht nach Zahl oder subjektiver Höherbewertung von Lerninhalten sogenannter schwieriger Fächer, "weil problemlösende Leistungen in jedem Fall einen Gütemaßstab darstellen, der nicht übertroffen wer-

1) Ploghaus, G., a.a.O., S. 336.

den kann und für alle Lernbereiche universelle Geltung hat¹⁾. Dieser dank Taxonomie objektivierbare Gütemaßstab dürfte jene von Baethge angesprochenen scheinbaren Integrationsbefürworter verstummen lassen, die in ihren verklauselierten Allgemeinbildungskonzepten "eher zu den Gegnern von Integration zu zählen"²⁾ sind.

Für die Lernplanung im Ausbildungsberuf Industriekaufmann bleibt jedoch bei Substitution sogenannter allgemeiner Lerninhalte durch berufsbezogene das Lehrstoff-Zeit-Problem³⁾ bestehen. Aus der Vielzahl möglicher berufs- und studienbezogener Lerninhalte gilt es diejenigen herauszufinden, denen unter den Aspekten Wissenschaftsbezug und Zukunftsorientierung höchste Relevanz zufällt. Diese didaktischen Überlegungen, die im einzelnen bei der Entwicklung von Richt- und Grobzielen aufzugreifen sind, bedingen auf organisatorischem Gebiet das Abstecken eines zeitlichen Rahmens für die Hinführung des Industriekaufmanns zu gleichzeitig Berufs- und Studierfähigkeit.

Dementsprechend zielt die Frage 3b des an die Expertengruppen gerichteten Fragebogens⁴⁾ auf den Zeitbedarf jener Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann, die grundsätzlich zum gleichzeitigen Erwerb von Studien- und Berufsqualifikation befähigt sind:

"Wie viele Jahre würde dieser Kreis vermutlich durchschnittlich für eine solche Doppelqualifikation benötigen?"

1) Strukturplan, a.a.O., S. 82.

2) Baethge, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1. Stuttgart 1975, S. 258.

3) Vgl. Grüner, G.: Grundfragen der Lehrplangestaltung für berufliche Schulen. In: Hessisches Fortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Frankfurt/M. 1969, S. 77-79.

4) Vgl. Anlage 1 auf S. 392 dieser Arbeit.

Übersicht 45

Expertenentscheidung zum Zeitbedarf für Doppelqualifikation im Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	bis zu 3 Jahren %	3 Jahre %	3 1/2 Jahre %	4 Jahre %	mehr als 4 Jahre %	Σ %
Staatliche Stellen	51	12	12	25	-	100
Wissenschaftler	12	25	38	25	-	100
Industrie- und Handelskammern	13	17	13	40	17	100
Gewerkschaften	22	34	22	22	-	100
Berufsschullehrer	7	23	17	39	14	100
Ausbildungsleiter	9	21	16	40	14	100
Ausbildungs- beauftragte	9	24	24	38	5	100
Industriekaufleute	7	19	25	34	15	100
Auszubildende	13	19	27	27	14	100
arithmetisches Mittel	15,9	21,6	21,6	32,2	8,7	100
gewogener Durchschnitt	12,5	21,5	20,7	34,7	10,6	100

Obgleich hiermit - dem Konzept des Strukturplan folgend - im Fragebogen keine Differenzierung des Zeitbedarfs zwischen Hochschulreife und Fachhochschulreife vorgegeben ist, haben 78 der 872 antwortenden Experten für den Universitätsbesuch einen durchschnittlich 6 Monate höheren Zeitbedarf, als für die Studierfähigkeit an der Fachhochschule¹⁾ angesetzt. Insgesamt sind die Antworten der Expertengruppen breit gestreut (Übersicht 45). Zwischen den extrem kurzen Zeitvorstellungen staatlicher Stellen und den relativ langen Vorgaben der Industrie- und Handelskammern neigen die zahlreichen anderen Gewichtungsvarianten einem Votum für 4 Jahre zu. Damit ist eine weitere organisatorische Entscheidung zum Teilcurriculum Industrie-

1) Diese jeweils 2 Zeitangaben sind in Übersicht 45 zu Mittelwerten zusammengezogen.

kaufmann getroffen: Der zu planende doppelqualifizierende Bildungsgang ist auf 4 Jahre zu determinieren.

4.3 Gewichtung der Lernorte

Die Lernorte des dualen Systems sind grundsätzlich derart in drei Möglichkeiten in die Sekundarstufe II einbringbar, daß entweder alles Lernen nur in Schulen oder nur in Betrieben oder in einer Aufteilung der Aufgaben zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule geschieht. Solche Überlegungen lassen zwar die überbetrieblichen Ausbildungsstätten¹⁾ und den vom Deutschen Bildungsrat innovatorisch empfohlenen Lernort Studio²⁾ außer Betracht, kennzeichnen jedoch eindeutig die Eckpfeiler des allseits akzeptierten dualen Systems der Berufsausbildung. Die bereits von Urbschat getroffene Feststellung, daß "weite Partien des kaufmännischen Bildungstoffes schulmäßig dargeboten werden können"³⁾, hat im Zusammenhang mit der Verbindung von berufsbezogenem und allgemeinem Lernen in der Sekundarstufe II durch abnehmende Sachlichkeit und zunehmende Politisierung gekennzeichnete Kontroversen gebracht⁴⁾.

In der bildungspolitischen Diskussion war der Lernort Betrieb nie ernstlich in Frage gestellt⁵⁾. Mit dem Einbeziehen wei-

- 1) Der VLW hält sie für "entbehrlich, da deren Aufgabe von den kaufmännischen Berufsschulen voll wahrgenommen werden kann". Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) zum Referentenentwurf der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes. In: WuE, Heft 4/1975, S. 91.
- 2) Vgl. Neuordnung, a.a.O., S. 127-129. - Weitere im Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 2.6.1975, a.a.O., § 4, vorgesehene neue Lernorte - Behörde, Haushalt, Weiterbildungsstätte - sind für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann ohne Relevanz.
- 3) Urbschat, F.: Die Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens. In: Löbner, u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 5.
- 4) Vgl. Kell, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Bd. 1, Berlin 1970, S. 239-270.
- 5) Vgl. Strukturplan, a.a.O., insbesondere S. 185 f.; Markierungspunkte, a.a.O., S. 11; Bildungsgesamtplan Bd. 1, a.a.O., S. 30; DGB-Bundesvorstand, Forderungen, a.a.O., S. 16; DAG-Bundesvorstand: Zielvorstellungen der Bildungspolitik, Hamburg 1975, S. 14; Neuordnung, a.a.O., S. 71 f. und 119 f.

terer Lernorte zeichnet sich allerdings das Konzept einer größeren Pluralität der Lernorte ab. Die Gewichtung in Frage kommender Lernorte, insbesondere die Aufgabenverteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sowie die daraus resultierenden zeitlichen Anteile an der Ausbildungszeit führen zum "Problem der lerneffizientesten Zuordnung von Theorie und Praxis, Handeln und Reflexion"¹⁾. Den Expertengruppen ist die Aufgabe gestellt, über die Gewichtung der Lernorte in den beiden Ausbildungsstufen im Ausbildungsgang Industriekaufmann, berufliche Grundbildung und berufliche Fachbildung²⁾, zu entscheiden.

4.3.1 Berufliche Grundbildung

Autoren und Institutionen bemühen sich endlos, im Gesamtbereich kaufmännischer Bildungsintentionen die typisch berufsfeldbezogenen Lerninhalte herauszukristallisieren³⁾. Einige schlagen vor, die kaufmännische Berufsgrundbildung aus der unmittelbaren Bindung an spezielle Tätigkeiten in Produktion, Handel und Verwaltung zu lösen und gleichzeitig verstärkt politische, sportliche und musische Bildungsinhalte zu berücksichtigen⁴⁾, andere befürworten extrem entgegengesetzt "stär-

- 1) Lempert, W.: Die notwendige und mögliche Funktion des Lernorts Betrieb im Verhältnis zur Lehrwerkstätte und Schule unter den Gesichtspunkten sozialen Lernens und der Funktionalität der Ausbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974, S. 65.
- 2) Abraham spricht in diesen Zusammenhang von beruflicher Grundbildung und beruflicher Spezialbildung; vgl. Abraham, K.: Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Heidelberg 1966, S. 137.
- 3) Vgl. Baumgardt, J.: Die kaufmännische Grundbildung. Freiburg 1959; Dörschel, A.: Ein Lehrplan für das Berufsgrundschuljahr kaufmännischer Fachrichtung. In: Berke, R. (Hrsg.): Aspekte beruflicher Bildung, Bad Homburg 1970, S. 197-211; Deutscher Bildungsrat: Berufsausbildung, Drucksache Nr. 818/72 der Bildungskommission. Bonn 1972; Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Unterricht im Berufsgrundschuljahr Nordrhein-Westfalen, Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Köln 1974 (künftig als Berufsgrundschuljahr NW zitiert).
- 4) Vgl. Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 66.

kere Einbeziehung von Grundelementen der praktischen Ausbildung¹⁾. Die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates für alle Lernenden der Sekundarstufe II als obligatorisch vorgesehene berufliche Grundbildung hat 2 bzw. 3 Ausbildungsziele zu berücksichtigen:

- Einstieg in eine berufliche Fachbildung im Hinblick auf den sich anbahnenden Erwerb einer Berufsqualifikation;
- Erwerb erster Teilqualifikationen für die Studierfähigkeit;
- gegebenenfalls Erwerb von Qualifikationen zum Nachholen des Abschlusses der Sekundarstufe I.

Die Kontroversen um die Gestaltung der Berufsgrundbildung für kaufmännische Ausbildungsberufe beginnen bereits bei der Verwendung der Begriffe Berufsgrundbildungsjahr und Berufsgrundschuljahr; der letztere Terminus scheint dem Verdacht ausgesetzt, die berufliche Grundbildung einseitig dem Lernort Schule zuordnen zu wollen und damit einer "Verschulung" der Berufsausbildung Vorschub zu leisten²⁾. Damit formt die Diskussion um die organisatorische Gestaltung der Berufsgrundbildung³⁾ entscheidend das Problem der Veränderung der zeitlichen Anteile von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule im Ausbildungsberuf Industriekaufmann.

Während bis Ende der 60er Jahre fraglich blieb, ob das Berufsgrundbildungsjahr als 10. Pflichtschuljahr der Hauptschule oder der Berufsschule zuzuweisen sei⁴⁾, schaffte der Struktur-

- 1) Krause, E.: Berufsbildung zwischen heute und morgen. In: DBFS, Heft 1/1973, S. 15.
- 2) Vgl. z.B. Stellungnahme des VLW zum Referentenentwurf einer Neufassung des Berufsbildungsgesetzes. In: WuE, Heft 5/1974, S. 139; "Außerdem muß der Gesetzentwurf deutlich zum Ausdruck bringen, daß die berufliche Grundbildung mindestens im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung am Lernort Schule stattfindet."
- 3) Die Kontroverse ist insbesondere durch die Positionen von Krause und Lemke markiert: Krause, E.: Berufsbildung, a.a.O., S. 5-15; Lemke, H.: Probleme der beruflichen Bildung im Betrieb. In: DBFS, Heft 1/1973, S. 16-30.
- 4) Vgl. Bath, H.: Zur Einführung des 10. Pflichtschuljahres. In: Kledzik, K.-J. (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Hannover 1967, S. 158; Peege, J.: Überlegungen zur zukünftigen Gestalt des wirtschaftsberuflichen Schulwesens. In: WuE, Heft 4/1968, S. 156.

plan mit seiner eindeutigen Zuordnung zum Sekundarbereich II und dem Vorschlag, dieses erste Jahr der Berufsausbildung "als ein von der Produktion getrenntes Bildungsjahr"¹⁾ zu gestalten, klare Verhältnisse. Allerdings darf das Votum der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates nicht für jeden Ausbildungsberuf ungeprüft übernommen werden²⁾; es ist mit Blick auf den Ausbildungsgang Industriekaufmann den Expertengruppen zur Entscheidung vorzulegen. Dementsprechend lautet die Frage 4a des Fragebogens zum Curriculum Industriekaufmann³⁾:

"Befürworten Sie ein erstes Ausbildungsjahr ohne betriebliche Beteiligung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann, also z.B. als schulisches Berufsgrundbildungsjahr?"

Die Antworten (Übersicht 46) zeigen, daß der Gedanke des rein schulischen Berufsgrundbildungsjahres am deutlichsten von staatlichen Stellen und Gewerkschaften vertreten wird, während Gegenpositionen insbesondere bei den Ausbildungsleitern und Ausbildungsbeauftragten der Betriebe bestehen. Zwar verschlechtert die Gewichtung der Expertengruppen die in der Literatur starke Position der Befürworter des Berufsgrundschuljahres, doch ist insgesamt nun die Entscheidung mit knapper Mehrheit für den Lernort Schule gefallen.

4.3.2 Berufliche Fachbildung

Entsprechend dem Expertenvotum für eine 4-jährige Ausbildungsdauer im Ausbildungsberuf Industriekaufmann (Übersicht 45) schließen sich an das Berufsgrundschuljahr 3 doppelquali-

1) Strukturplan, a.a.O., S. 184.

2) Die Vielzahl von Argumenten pro und contra betriebsunabhängige Berufsgrundbildung stellt Römer in einer Argumentations-Matrix gegenüber; vgl. Römer, S., a.a.O., S. 52 f. Die inhaltliche Problematik skizziert Dams, Th.: Lerninhalte und Entscheidungsstrukturen als "neuralgische" Probleme einer Reform der beruflichen Erstausbildung. In: BbSch, Heft 7+8/1971, S. 480.

3) Vgl. Anlage 1 auf S. 392 dieser Arbeit.

Übersicht 46

Expertenentscheidung
zum Berufsgrundschuljahr im Ausbildungsgang Industriekaufmann

	Gewichtungs- faktor	ohne JA Gewichtung	mit Gewichtung
Staatliche Stellen	5	90%	450
Wissenschaftler	7	59%	413
Industrie- und Handelskammern	11	55%	605
Gewerkschaften	6	89%	534
Berufsschullehrer	17	62%	1054
Ausbildungsleiter	16	38%	608
Ausbildungs- beauftragte	12	40%	480
Industriekaufleute	12	45%	540
Auszubildende	7	50%	350
arithmetisches Mittel		58,7%	-
gewogener Durchschnitt		-	$\frac{5034}{93} = 51,1\%$

fizierende Ausbildungsjahre an, über deren berufs- bzw. studienbezogenen zeitlichen Anteile noch keine Entscheidung getroffen ist. Diese Zeitspanne, zu deren Beginn die aufgrund eines abzuschließenden Ausbildungsvertrages nur schwer revidierbare Berufsentscheidung steht, sei hier als berufliche Fachbildung bezeichnet; gleichzeitig vermittelte Studienbezüge sind mit Gebrauch dieses Terminus nur scheinbar vernachlässigt, weil das doppelqualifizierende Konzept sie stets berücksichtigt.

Das Expertenvotum für ein Berufsgrundschuljahr im Ausbildungsgang Industriekaufmann läßt unberücksichtigt, daß zahlreiche Experten anderer Meinung sind und sich für geringere Beteiligung des Lernorts Schule im ersten

Ausbildungsjahr - z.B. 62% der Ausbildungsleiter (Übersicht 46) - ausgesprochen haben; die Entscheidung für ausschließlich Berufsschulbesuch als erstes Ausbildungsjahr ist deshalb in einem übergeordneten Konzept der Lernortgewichtung für alle 3 Ausbildungsjahre nochmals zu überprüfen. Deshalb zielt Ziffer 4b des Fragebogens¹⁾,

"Wie sollten in den 3 Ausbildungsjahren die Gewichte zwischen Theorie und Praxis Ihrer Meinung nach verteilt sein?",

auf eine Expertenentscheidung über die Gesamtanteile von Betrieb und Schule im Ausbildungsgang Industriekaufmann. Weil sich das Ausbildungsgeschehen im Betrieb in betriebliche Unterweisung, selbständiges Arbeiten und betrieblichen Unterricht am Ausbildungsplatz gliedert, müssen die Expertengruppen zwischen vier Lernorten bzw. -arten - unter Einschluß der Berufsschule - abwägen.

Die auf das erste Ausbildungsjahr bezogene Antwort dient zugleich als Kontrollfrage zur Äußerung über das Berufsgrundbildungsjahr, d.h. dessen Befürworter müßten nun voll für Schule votieren; bei 53 Antwortenden, die sich unter Ziffer 4a für ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr, unter 4b aber für Beteiligung des Lernorts Betrieb am ersten Ausbildungsjahr ausgesprochen haben, wird die letztere Antwort entsprechend korrigiert.

Bedingt durch die große Zahl der Befürworter eines Berufsgrundschuljahres fällt der schulische Anteil im ersten Jahr des Ausbildungsgangs Industriekaufmann mit 72,8% relativ hoch aus (Übersicht 47); wie bei der Entscheidung zur Berufsgrundbildung treten auch bei dieser Lernortgewichtung staatliche Stellen und Gewerkschaften zugunsten der Schule verstärkt hervor, doch selbst das geringste Votum (Ausbildungsleiter) liegt mit 66% bei zwei Drittel der Ausbildungszeit.

1) Vgl. Anlage 1 auf S.392 dieser Arbeit.

Übersicht 47

Expertenentscheidung zur zeitlichen Gewichtung von Schule und Betrieb im ersten Ausbildungsjahr

	Schule in %	Betrieb in % *			Σ %
		B _I	B _{II}	B _{III}	
Staatliche Stellen	94	4	2	0	100
Wissenschaftler	74	9	9	8	100
Industrie- und Handelskammern	68	8	12	12	100
Gewerkschaften	93	2	4	1	100
Berufsschullehrer	76	5	10	9	100
Ausbildungsleiter	66	9	12	13	100
Ausbildungs- beauftragte	67	12	8	13	100
Industriekaufleute	69	11	10	10	100
Auszubildende	68	10	10	12	100
arithmetisches Mittel	75,3	7,8	8,6	8,3	100
gewogener Durchschnitt	72,8	8,2	9,4	9,6	100
* Die 3 im Fragebogen vorgegebenen betrieblichen Lernarten lauten: B _I = betrieblicher Unterricht B _{II} = betriebliche Unterweisung B _{III} = selbständiges Arbeiten am Ausbildungsplatz					

Für das zweite Ausbildungsjahr verändert sich dieses Bild der Lernortgewichtung vollständig: Nach Meinung der Experten sollen die auszubildenden Industriekaufleute jetzt fast 30% der Ausbildungszeit in der Berufsschule lernen (Übersicht 48). Zwar plädieren weiterhin Gewerkschaften, Wissenschaftler, staatliche Stellen und Berufsschullehrer für mehr als ein Drittel, doch auch für sie soll jetzt der Lernort Betrieb das Hauptgewicht der Ausbildung tragen. Gleichzeitig bleibt die Expertenentscheidung für rund 70% betrieblichen Anteil aller-

Übersicht 48

Expertenentscheidung
zur zeitlichen Gewichtung von Schule und Betrieb
im zweiten Ausbildungsjahr

	Schule in %	Betrieb in % *			Σ %
		B _I	B _{II}	B _{III}	
Staatliche Stellen	34	16	25	25	100
Wissenschaftler	35	19	23	23	100
Industrie- und Handelskammern	27	12	27	34	100
Gewerkschaften	39	18	18	25	100
Berufsschullehrer	34	13	26	27	100
Ausbildungsleiter	25	16	24	35	100
Ausbildungs- beauftragte	24	23	18	35	100
Industriekaufleute	27	22	20	31	100
Auszubildende	31	20	21	28	100
arithmetisches Mittel	30,7	17,7	22,4	29,2	100
gewogener Durchschnitt	29,6	17,3	22,8	30,3	100
* Die 3 im Fragebogen vorgegebenen betrieblichen Lern- arten lauten: B _I = betrieblicher Unterricht B _{II} = betriebliche Unterweisung B _{III} = selbständiges Arbeiten am Ausbildungsplatz					

dings unter den gegenwärtig in der Regel 80% (4 Tage je Woche im Betrieb) und trägt damit der Forderung nach vertiefter theoretischer Fundierung der Berufsausbildung Rechnung. Dieser gewogene Durchschnitt der Meinungen aller Expertengruppen trifft erfreulicherweise fast genau die Auffassung der Auszubildenden selbst.

Innerhalb der betrieblichen Lernbereiche zeichnet sich mit ebenfalls rund 30% eine starke Befürwortung des praktischen

Lernens durch selbständiges Arbeiten am Ausbildungsplatz ab. Es ist als gutes Zeichen für die von Ehlers vertretene, auf Mitarbeiterbefragungen basierende Grundlegung für Kapazität und Inhalte betrieblicher Ausbildungsplanung zu werten¹⁾, wenn sowohl die Ausbildungsleiter und Ausbildungsbeauftragten als auch die Sprecher der Industrie- und Handelskammern von der erzieherischen und bildungswirksamen Bedeutung der selbständigen Arbeit sowie der Realisierbarkeit dieser Theorie im Betrieb überzeugt sind.

Im dritten Ausbildungsjahr sollen dann nach der Auffassung der Experten die zeitlichen Anteile von betrieblicher Unterweisung, betrieblichem Unterricht und Berufsschule noch mehr zugunsten der Selbsterfahrung am Ausbildungsplatz bzw. Sachbearbeiterplatz zurücktreten (Übersicht 49). Während das zweite Jahr Unterricht und praktische Ausbildung in der Relation von etwa 47:53 aufweist, verschieben sich die Anteile jetzt auf 44:56, und zwar vor allem deshalb, weil die Expertengruppe der Wissenschaftler (Anstieg von 23 auf 39 um 16 Punkte) und in Selbsteinschätzung die Auszubildenden (Anstieg von 28 auf 40 um 12 Punkte) die selbständige Arbeit in den Rang der wichtigsten Lernstation erheben²⁾.

Die Gesamtbetrachtung der drei Ausbildungsjahre zeigt, daß die Bedeutung des Lernorts Berufsschule in der Gewichtung der Experten von anfangs fast 73% auf über die Hälfte, auf nur noch knapp 30% zu Ende der Ausbildungszeit zurückgeht. In den 3 betrieblichen Lernarten dominiert im zweiten Jahr eindeutig das Zusammenspiel der beiden produktions- bzw. arbeitsflußunabhängigen Lernarten Unterweisung und betrieblicher Unterricht, weil es auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Lernvorgänge ankommt. Von ihr wenden sich 7 der 9 Expertengruppen im dritten Ausbildungsjahr (Ausnahmen: staatliche Stellen, Gewerkschaften) zugunsten des realitätsnäheren, Selbständigkeit fördernden Lernens am jeweils am Sachbearbei-

1) Vgl. Ehlers, O., a.a.O., S. 18 ff.

2) Vgl. Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb. München 1974, S. 46.

Übersicht 49

Expertenentscheidung
zur zeitlichen Gewichtung von Schule und Betrieb
im dritten Ausbildungsjahr

	Schule in %	Betrieb in % *			Σ %
		B _I	B _{II}	B _{III}	
Staatliche Stellen	32	14	22	32	100
Wissenschaftler	26	17	18	39	100
Industrie- und Handelskammern	25	13	17	45	100
Gewerkschaften	33	18	19	30	100
Berufsschullehrer	39	12	16	33	100
Ausbildungsleiter	25	15	15	45	100
Ausbildungs- beauftragte	24	18	15	43	100
Industriekaufleute	23	17	16	44	100
Auszubildende	27	18	15	40	100
arithmetisches Mittel	28,2	15,8	17,1	39,5	100
gewogener Durchschnitt	28,3	15,4	16,6	39,7	100
* Die 3 im Fragebogen vorgegebenen betrieblichen Lern- arten lauten: B _I = betrieblicher Unterricht B _{II} = betriebliche Unterweisung B _{III} = selbständiges Arbeiten am Ausbildungsplatz					

terplatz anstehenden Arbeitsanfall ab. Diese Gewichtungsent-
scheidungen belegen den steigenden Anteil von Transferlernen
und mehr kreativem Tun gegenüber den in der Unterweisung vor-
herrschenden Stufen Reproduktion und Reorganisation und be-
gründen somit das berechtigte Einreihen des Lernorts Betrieb
vor allem bei fortschreitender Ausbildungszeit in die höheren
Taxonomiefelder der Sekundarstufe II.

Dabei ist nochmals ein Blick auf die Unterrichtsanteile zu werfen. Es addieren sich der Lernort Berufsschule mit seinen 43,6% Anteil an allem Lernen in den 3 Ausbildungsjahren und die 13,6% Zeitanteile des betrieblichen Unterrichts (Übersicht 50) auf der Basis von 3 Ausbildungsjahren zur Gewichtung 21 Monate Unterricht und 15 Monate praktische Ausbildung. Diese Summierung beider Unterrichtsstandorte ist zulässig, seit Deppe die Unmöglichkeit der klaren Abgrenzung beider Bildungsbereiche nachgewiesen hat¹⁾. Da die Expertengruppen mehrheitlich eine 4-jährige Ausbildungsdauer für das Erreichen der Doppelqualifikation als realistisch ansehen (Übersicht 45 auf S. 122), ergibt dann diese prozentuale Gewichtung der Lernorte 21 Monate Schule, 21 Monate Betriebspraxis und 6 Monate betrieblichen Unterricht. Durch das Votum für ein Berufsgrundschuljahr ist über die Lokalisierung von 12 Monaten Schule bereits entschieden; die zeitliche Verteilung der anderen Lernabschnitte auf die Lernorte hängt von der jetzt zu analysierenden Expertenentscheidung zum Blockunterricht ab.

Übersicht 50

Anteile von Schule und Betrieb
bei 3- bzw. 4-jähriger Ausbildungszeit

	Schule	Betrieb			Σ
		B _I	B _{II}	B _{III}	
1. Ausbildungsjahr %	72,8	8,2	9,4	9,6	100
2. Ausbildungsjahr %	29,6	17,3	22,8	30,3	100
3. Ausbildungsjahr %	28,3	15,4	16,6	39,7	100
insgesamt %	43,6	13,6	16,3	26,5	100
Monate bei 3 Jahre Ausbildungszeit	16	5	6	9	36
Monate bei 4 Jahre Ausbildungszeit	21	6	8	13	48

1) Vgl. Deppe, H.: Die Problematik des betriebseigenen Unterrichts. Diss. Köln 1968, S. 223.

4.4 Blockunterricht

Das Konzept des Blockunterrichts geht davon aus, den Berufsschulunterricht in zusammenhängende Abschnitte zu gliedern, um durch Konzentration die Effizienz von Ausbildung und Unterricht zu erhöhen¹⁾. Vorteile und Probleme des Blockunterrichts stellte bereits 1971 der Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer zusammen²⁾, inzwischen hat sich der Kreis seiner Befürworter ständig erweitert.

Während Nordrhein-Westfalen ein Modell A als Trimesterblock und ein Modell B von jeweils 6 Wochen in Betrieb und Schule erprobt³⁾, konstruiert das Münchener Modell des Betriebsbezogenen Phasenunterrichts die Zusammenarbeit und didaktische Parallelität von Betrieb und Schule, indem je Funktionsbereich an 2 Monate Vollzeitunterricht 4-6 Monate Vollzeitunterweisung anschließen⁴⁾. Gegenüber Phasenunterricht und 6-Wochen-Block bietet der Trimesterblock die Vorteile, das duale System der Berufsausbildung relativ leicht mit einer in Form des Kurssystems organisierten gymnasialen Oberstufe verbinden zu können⁵⁾, breit angelegte Ausbildungsabschnitte in Betrieb

- 1) Vgl. Baatz, K.-U.: Blockunterricht. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Freiburg 1973, S. 98 f.; Saahage, W.: Blockunterricht - Neue Wege in der schulischen Berufsausbildung. In: WuE, Heft 1/1975, S. 15.
- 2) Vgl. Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Modell Gesamtschule Fachbereich Wirtschaft. In: WuE, Heft 12/1971, S. 282.
- 3) Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Blockunterricht in der Berufsschule. Düsseldorf 1973, S. 21-23.
- 4) Vgl. Hegelheimer, A.: Bildungsplanung und Beruf, 2. Aufl., Bonn 1974, S. 70; Heimerer, L., Curriculare Lehrpläne, a.a.O., S. 649. - Ausführlich äußert sich zur Problematik des Blockunterrichts Fintelmann, K.J.: Zur Situation des "Schulversuches Blockunterricht" und seine Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. In: ZfBF, Heft 1/1973, S. 11-18.
- 5) Vgl. Neuordnung, a.a.O., S. 120. - Blankertz bezeichnet die Blockung des Berufsschulunterrichts als Voraussetzung für die Verbindung allgemeinen und berufsbezogenen Lernens; vgl. Blankertz, H.: Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. In: ZfP, Heft 6/1971, S. 819; vgl. dazu: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Neuordnung NW, a.a.O., S. 62.

und Schule zu begünstigen sowie persönliche Bindungen in beiden Lernorten zu fördern; andererseits geht beim Trimesterblock die didaktische Parallelität, d.h. gegenseitige Befruchtung betrieblichen und schulischen Lernens, schneller verloren.

Um zur Expertenentscheidung über die Einführung des Blockunterrichts zu gelangen, lautet Frage 5a des Fragebogens¹⁾:

"Halten Sie Blockunterricht in der Berufsschule für wünschenswert?"

Frage 5b zielt darauf ab, gegenüber den in der Literatur kontroversen Ansichten zur Blocklänge zu einer Expertenentscheidung zu gelangen:

"Welche zeitliche Dauer der Unterrichts- bzw. Unterweisungsblöcke wäre Ihrer Meinung nach sinnvoll?"

Die Antworten der Experten bringen mehrheitlich positive Stimmen zum Blockunterricht (78,1%) und zeigen unter den 7 vorgegebenen Möglichkeiten der Zeiteinteilungen Konzentration auf entweder den 6-Wochen- oder den Trimesterblock (Übersicht 51). Das arithmetische Mittel der Expertenmeinungen weist eine höhere Einschätzung des 6-Wochen-Blocks, der gewogene Durchschnitt des Trimesterblocks auf. Für die 4-monatigen Blöcke haben sich insbesondere Gewerkschaftsfunktionäre und Berufsschullehrer, etwas schwächer Ausbildungsbeauftragte und Wissenschaftler ausgesprochen, während Industrie- und Handelskammern sowie staatliche Stellen sehr entschieden für 6-Wochen-Blocks plädieren. Die Auszubildenden selbst geben an, alle 4 Wochen den Lernort wechseln zu wollen; das stimmt nachdenklich, weil letztlich in der optimalen Lernmotivation dieser Jugendlichen das Ziel aller Überlegungen zur Blocklänge liegt.

1) Vgl. Anlage 1 auf S. 393 dieser Arbeit.

Expertenentscheidung
Blockunterricht im Ausbildungsgang Industriekaufmann

	JA %	B l o c k l ä n g e								Σ %
		4 Wochen %	6 Wochen %	8 Wochen %	10 Wochen %	3 Monate %	4 Monate %	6 Monate %		
Staatliche Stellen	90	33	45	-	-	-	22	-	100	
Wissenschaftler	84	23	18	18	-	12	29	-	100	
Industrie- und Handelskammern	86	13	50	17	4	8	8	-	100	
Gewerkschaften	90	-	22	11	11	11	45	-	100	
Berufsschullehrer	81	11	20	9	6	8	41	5	100	
Ausbildungsleiter	71	25	22	19	6	6	19	3	100	
Ausbildungs- beauftragte	69	22	12	22	4	7	31	2	100	
Industriekaufleute	73	29	23	21	3	8	13	3	100	
Auszubildende	75	33	15	20	4	9	17	2	100	
arithmetisches Mittel	79,9	21,0	25,2	15,2	4,2	7,7	25,0	1,7	100	
gewogener Durchschnitt	78,1	20,4	24,2	16,0	4,6	7,7	24,9	2,2	100	

4.5 Stufenbildung

Stufenbildung ist eine Berufsbildung, "die in sachlich und zeitlich besonders geordnete, aufeinander aufbauende Stufen gegliedert ist"¹⁾. Der Gedanke gestufter Ausbildungsgänge ist bereits in der mittelalterlichen Handwerkslehre zu finden²⁾, eine Konkretisierung der Vorstellungen setzte allerdings erst mit dem Braunschweiger Plan ein³⁾ und betraf zunächst nur den gewerblichen Bereich. In der kaufmännischen Berufsbildung hat als erster Bulach ein Konzept entwickelt, das "kaufmännische Grundarbeiten, die in jedem Wirtschaftszweig gleich sind"⁴⁾, eliminiert und der Ausbildung in Kernberufen (II. Stufe) und Fachrichtungen (III. Stufe) voranstellt. Die Diskussion im kaufmännischen Bereich kam erst Mitte der 60er Jahre in Gang⁵⁾.

Stufenbildung heißt, in die niedrigste Ausbildungsstufe die theoretischen Grundlagen aller oder zumindest mehrerer höherer Stufen des betreffenden Berufsfeldes aufnehmen, also die ele-

-
- 1) Grüner, G. u.a.: Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse, kleines berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld 1971, S. 156.
 - 2) Vgl. Jeuschede, G. und Kuhnle, H.: Möglichkeiten der Stufenausbildung im kaufmännischen Bereich. In: WuBE, Heft 6/1968, S. 103.
 - 3) Als schematische Skizze abgedruckt bei Brakemeier-Lisop, L.: Zur Stufenausbildung für "kaufmännische" Berufe, In: Berufspädagogische Zeitschrift, Heft 6/1965, S. 73.
 - 4) Bulach, K.: Reform der kaufmännischen Berufsausbildung. In: WuBE, Heft 2/1958, S. 23. Ähnliche Konzepte haben später Bunk und Lisop vorgestellt; vgl. Bunk, G.P.: Kaufmännische Berufsausbildung in mehreren Stufen. In: DGB (Hrsg.): Stufenausbildung in der Diskussion. Düsseldorf 1965, S. 23 f.; Lisop, I.: Stufenplan für Kaufmännische Büroberufe. In: DBFS, Heft 5/1967, S. 337 ff.
 - 5) Vgl. Baumgardt, J.: Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. In: Bd. 105 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Braunschweig 1966, S. 7-25.

mentare Berufsausbildung institutionell und inhaltlich mit den darauf folgenden Stufen verbinden¹⁾.

Aus dieser Sicht befürwortet die Entscheidung der Experten-
gruppen, der Fachbildung des Industriekaufmanns ein Berufs-
grundschuljahr vorzuschalten, bereits eine Form der Stufung
dieses Bildungsgangs²⁾. Die Konzepte der Stufenausbildung be-
absichtigen darüber hinaus den mehrstufigen Aufbau der Aus-
bildungszeit mit graduell unterschiedlichen Berufsabschluß-
prüfungen. Gemeinsame Merkmale aller Pläne sind im Hinblick
auf die Ausgestaltung in zeitlicher und bildungsstruktureller
Hinsicht:

- jede Stufe führt zu einem Abschluß,
- jede Stufe ist gleichzeitig Vorstufe zum Eintritt
in die nächste Stufe,
- die Berufsbildung gliedert sich in Grundstufe oder
allgemeine berufliche Grundbildung, Aufbaustufe oder
fachorientierte Berufsbildung, Fachstufe oder funk-
tionsspezialisierte Berufsbildung.

Im Zusammenhang mit der Berufsgrundbildung fehlte die Forde-
rung nach gestuften Ausbildungsgängen in kaum einem bildungs-
politischen Programm³⁾, der Gesetzentwurf zur Neufassung des
Berufsbildungsgesetzes nennt diese Organisationsform jedoch
nicht mehr. Für die Integration von allgemeiner und berufli-
cher Bildung kommt Stufenkonzepten allerdings erhöhte Be-
deutung zu. Der Auszubildende könnte auf der Basis der er-
reichten Stufe eine weiterführende Berufsausbildung anschlie-
ßen, und beim Wechseln von Ausbildungsgängen könnte durch
generelle Regelung die Anrechnung vorangegangener Ausbildungs-
zeiten erfolgen; Zeitverluste bei Entscheidungen für ein mehr

1) Vgl. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, a.a.O., S. 84f.

2) Vgl. VLW: Stellungnahme zur gestuften Struktur der Berufs-
schulbildung. In: WuE, Heft 7/1975, S. 201 f.

3) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 179-181; Bildungsgesamtplan,
Bd. 1, S. 31; Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 66 f.; Mar-
kierungspunkte, a.a.O., S. 15; Senat der Freien und Hanse-
stadt Hamburg, a.a.O., S. 83-111; Bundesminister für
Arbeit und Sozialordnung, a.a.O., S. 7; Staatskanzlei Rhein-
land-Pfalz (Hrsg.), a.a.O., S. 16.

berufs- oder mehr studienbezogenes Ausbildungsprofil entfallen.

Die Expertenbefragung zur Stufenausbildung im Ausbildungsberuf Industriekaufmann dient dem Zweck, eine allgemeine Aussage zur Realisierbarkeit und eine Stellungnahme zu einem Stufenvorschlag unter Einbezug des Ausbildungsprofils Bürokaufmann zu erhalten. Frage 6a des Fragebogens¹⁾ lautet dementsprechend:

"Ist eine Stufenausbildung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann realisierbar?";

Frage 6b zielt auf die Beurteilung eines eigenen Stufenkonzepts²⁾:

1. Ausbildungsjahr: Kaufmännische Grundbildung,
2. Ausbildungsjahr: Abschluß Bürokaufmann,
3. Ausbildungsjahr: Abschluß Industriekaufmann.

Während im allgemeinen die Realisierbarkeit gestufter Lernprozesse im Ausbildungsgang Industriekaufmann mehrheitlich durchaus bejaht wird (61,9%), fand das vorgeschlagene Stufenkonzept überwiegend negative Resonanz (Übersicht 52). Als Gründe geben zahlreiche Antwortende den Hinweis, daß die Qualifikation des Ausbildungsberufs Bürokaufmann nicht unter diejenigen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann subsumierbar seien, weil die Ausbildungsdauer in beiden Fällen 3 Jahre betrage.

Die Deckungsanalyse³⁾ der Ausbildungsordnungen Industriekaufmann und Bürokaufmann⁴⁾ bestätigt diese Ansicht allerdings

- 1) Vgl. Anlage 1 auf S. 393 dieser Arbeit.
- 2) Eine Synopse von Stufenplänen ist zu finden in: Berufsausbildung 1964, Heft 96, a.a.O., S. 8-49.
- 3) Deckungsanalysen dienen dem Erkennen gleicher Inhalte von Ausbildungsberufen. Durch qualitative und quantitative Vergleiche werden Berufsverwandtschaften sichtbar, die sowohl für die organisatorische als auch für die inhaltliche Gestaltung von Ausbildungsgängen aufschlußreich sind. Vgl. Schmiel, Martin: Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3/1971, S. 254.
- 4) Vgl. Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Bürokaufmann - Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen, Bielefeld (1962).

Übersicht 52

Expertenentscheidung zur Stufenausbildung im Ausbildungsgang Industriekaufmann

	JA %	Stufenkonzept "Bürokaufmann"			
		gut %	schlecht %	ohne Meinung %	Σ %
Staatliche Stellen	80	30	70	-	100
Wissenschaftler	70	29	53	18	100
Industrie- und Handelskammern	52	29	71	-	100
Gewerkschaften	80	30	60	10	100
Berufsschullehrer	64	34	63	3	100
Ausbildungsleiter	56	40	51	9	100
Ausbildungs- beauftragte	54	44	47	9	100
Industriekaufleute	61	51	43	6	100
Auszubildende	65	46	46	8	100
arithmetisches Mittel	64,7	37,0	56,0	7,0	100
gewogener Durchschnitt	61,9	38,0	55,4	6,6	100

nicht. Trotz gleicher Ausbildungsdauer erscheint die Liste der zu erlernenden Fertigkeiten und Kenntnisse beim Ausbildungsberuf Industriekaufmann wesentlich umfangreicher. Das Berufsbild Bürokaufmann nennt nur wenige Lerninhalte, die über die Rubrik "Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten" im Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann hinausgehen. Nach der quantitativen Gegenüberstellung gehören lediglich 6 spezielle Tätigkeiten im Berufsbild Bürokaufmann nicht zu den allgemeinen Fertigkeiten und Kenntnissen des Industriekaufmanns, andererseits überragt der Umfang der allgemeinen Fertigkeiten und Kenntnisse im Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann zum Teil den im Bürokaufmann angestrebten Umfang¹⁾, so daß die Gesamtheit der Kenntnisse und Fertigkeiten des

1) Vgl. Anlage 2 auf S. 396 dieser Arbeit.

Bürokaufmanns mit den allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten des Industriekaufmanns (2/5 der Qualifikationen des Ausbildungsrahmenplans Industriekaufmann) annähernd deckungsgleich ist.

Die Ablehnung des vorgeschlagenen Stufenkonzepts durch die Expertengruppen bei gleichzeitiger Befürwortung eines gestuften Ausbildungsgangs Industriekaufmann bedeutet, daß sich das Vorschalten von Kenntnissen und Fertigkeiten allgemeiner Art und der darauf folgende Übergang zur beruflichen Spezialbildung¹⁾ nicht an der Ausbildungsordnung Bürokaufmann orientieren darf, sondern nach neuen Wegen suchen muß. Vorschläge einzelner Experten zielen darauf ab, Teilabschlüsse im Verlauf der Ausbildung mit den in betrieblichen Funktionsbereichen erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten zu koppeln (z.B. Materialwirtschaft = Materialverwalter, Rechnungswesen = Buchhalter oder Kostenrechner). Für die Verbindung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge sind diese rein formalen Überlegungen ohne Bedeutung, denn nach den Expertenentscheidungen zum Blockunterricht zeichnet sich die organisatorische Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann als Kurssystem ab, das die Einrichtung eines Punkt-Kredit-Systems²⁾ ermöglicht. Die in den einzelnen Ausbildungsabschnitten in Betrieb und Schule erbrachten Leistungen gehen dann auch ohne Erwerb einer Abschlußqualifikation nicht verloren, sondern sind auf andere Bildungsgänge anrechenbar oder bei Bedarf als Zwischenabschluß nachweisbar, dessen Profil sich aus Art und Umfang absolvierter betrieblicher und schulischer Kurse ergibt. Das Prinzip der Stufenausbildung bleibt somit im Ausbildungsberuf Industriekaufmann auf die Abgrenzung von beruflicher Grundbildung (Berufsgrundschuljahr) und anschließender ungestufter Fachbildung beschränkt.

1) Vgl. Schirra, E.: Stufenbildung im wirtschaftsberuflichen Schulwesen. In: EuB, Heft 3/1972, S. 268.

2) Vgl. Blankertz, H. u.a., Kollegstufe NW, a.a.O., S. 62-72.

4.6 Organisatorischer Rahmen des Lernzielsystems Industriekaufmann

Die Entscheidungen der Expertengruppen zur Ausbildungsdauer, zur Gewichtung der Lernorte und zum Blockunterricht stecken den organisatorischen Rahmen des Lernzielsystems Industriekaufmann ab: Auf ein Berufsgrundschuljahr folgen 3 Jahre doppelqualifizierende Fachbildung mit je 8 Monaten betrieblicher Ausbildung (Übersicht 53). Am Ende von insgesamt 4 Ausbildungsjahren erhält der Auszubildende sowohl Berufs- als auch Studienqualifikation bescheinigt. Damit bleibt die endgültige Entscheidung über den individuellen Werdegang des Jugendlichen bis ins 19. Lebensjahr offen, weil die Möglichkeit zu unterschiedlicher Profilierung im schulischen Teil kurzfristige Veränderung des Berufs- oder Studienwunsches zuläßt. Anders als Versuche, das Abitur II mit qualitativ niedrig eingestuften Berufen wie Metallwerker oder Bürogehilfe zu kombinieren¹⁾, bietet der Industriekaufmann aufgrund hohen öffentlichen Ansehens eine echte Alternative zum Studium.

Angesichts der Expertenentscheidung zur Trimesterblockung mußte der schulische Anteil an der Ausbildung von Industriekaufleuten zwar von 21 auf 24 Monate (50%) heraufgesetzt werden, der Ausgleich kann jedoch durch Verringerung des betrieblichen Unterrichts erfolgen - nach Deppe ohnehin nicht gegenüber schulischem Unterricht abgrenzbar²⁾ -, der z.T. seine Motivation aus Defiziten der Berufsschule (Personal, Ausstattung) herleitet. Für die 3-jährige Fachstufe bleiben dann neben 14 Monaten selbständigem Arbeiten am Ausbildungsplatz und 7 Monaten Unterweisung 3 Monate betrieblicher Unterricht zu berücksichtigen.

1) Ploghaus stellt in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage: "Wer strebt einerseits Abitur II und andererseits zugleich 'nur' den 'Metallwerker' an; ist diese Kombination sinnvoll?"; derselbe, a.a.O., S. 453.

2) Vgl. Deppe, H., a.a.O., S. 223.

Übersicht 53

Der doppelqualifizierende Bildungsgang Industriekaufmann
im Vergleich zur nur studienqualifizierenden
gymnasialen Oberstufe

	M o n a t e											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fachstufe III		Betrieb				Betrieb			Schule			
Fachstufe II		Betrieb				Betrieb			Schule			
Fachstufe I		Betrieb				Betrieb			Schule			
Grundstufe		Schule				Schule			Schule			
g y m n a s i a l e O b e r s t u f e												
Oberstufe		Schule				Schule			Schule			
Mittelstufe		Schule				Schule			Schule			
Unterstufe		Schule				Schule			Schule			
schraffiert: Unterricht in den Lernorten Schule und Betrieb												

Die Anordnung der Schulblöcke jeweils in den letzten 4 Monaten des Jahres erlaubt es, den Unterricht zugleich als Nachbereitung der betrieblichen Ausbildung aufzufassen und etwaige Teilabschlußprüfungen, die sich auf betriebliches und schulisches Lernen erstrecken, in diese Schulzeiten zu legen. Dann bleiben die in Rheinland-Pfalz festgestellten Schwierigkeiten um den Termin der Abschlußprüfung¹⁾ lediglich in rein berufs-

1) Vgl. dazu: Dauenhauer, E. u.a.: Schulversuche zum Blockunterricht an Berufsschulen in Rheinland-Pfalz, Zwischenbericht 1971-1973. Mainz 1973, S. 14 und 93.

bezogenen Bildungsgängen bestehen, deren Absolventen durch Verzicht auf studienbezogenes Lernen einen früheren Zeitpunkt für die Abschlußprüfung anstreben.

Im Vergleich zur nur am Lernort Schule orientierten bisherigen gymnasialen Oberstufe, die nur Studien- und keine Berufsqualifikationen erbringt, beträgt der schulische Anteil an der doppelqualifizierenden Ausbildung statt 36 nur 27 Monate (Übersicht 53: 24 Monate in der Schule, 3 Monate betrieblicher Unterricht). Eine solche vergleichende Addition von Zeiten und Inhalten zweier Bildungsgänge ist mit Herkommer, weil einseitig formalistisch¹⁾, abzulehnen. Wenn beide Lernorte, Schule und Betrieb, die Aufgabe erfüllen, Lernprozesse an taxonomischen Niveaus zu orientieren und damit die Bildungsprozesse an allen Lernorten der Sekundarstufe II vergleichbar gestalten, dann ergeben die zum Unterricht hinzutretenden 21 Monate Ausbildung im Betrieb, die als Unterweisung und als selbständiges Arbeiten am Arbeitsplatz organisiert sind, mit den dortigen vielfältigen Möglichkeiten zu transferierendem und problemlösendem Denken mehr als ein Äquivalent für das gegenüber der bisherigen gymnasialen Oberstufe um 9 Monate kürzere schulische Lernen. Im Modellversuch Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen liegen die Schulzeiten für gleichzeitig Berufs- und Studienqualifikationen sogar wesentlich niedriger und schließen Berufsabschlüsse nur teilweise ein²⁾.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg dieses Konzepts bildet die enge Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, insbesondere in Fragen der Lernzielvorgabe

1) Vgl. Herkommer, L.: Doppelt profilierte und doppelt qualifizierende Bildungsgänge unter Einbeziehung des derzeitigen dualen Systems? In: DBFS, Heft 3/1975, S. 232.

2) Vgl. Lempert, W.: Materiale Chancengleichheit für alle? In: Neue Sammlung, Heft 4/1972, S. 301.

und -überprüfung, damit in der Zusammenfassung schulischer Rahmenlehrpläne und betrieblicher Ausbildungsordnungen zu einem gemeinsamen Lernprogramm. Curriculare Planung als Ausfüllung des Organisationsrahmens bedarf stetiger Abstimmung zwischen den studienorientierten, berufsbezogenen und fachbezogenen Lernbereichen. Auf Leitziel- und Richtzielniveau dürften sich für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann zwar einheitliche Konturen eines Lernzielsystems aufzeigen lassen¹⁾, doch die Konkretisierung dieser Lernintentionen auf Grob- und Feinzielniveaus muß für jeden der 3 Lernbereiche gemäß seiner unterschiedlichen didaktischen Struktur in eigene und zugleich aufeinander bezogene betriebliche und schulische Ausbildungsprozesse einmünden.

Der nun per Expertenentscheidung auf 4 Jahre angesetzte zeitliche Rahmen bildet die Basis für die Verteilung der Grob- und Feinziele auf den Gesamtumfang der Ausbildung. Um diese Ziele formulieren zu können, ist es zuvor nötig, ihrem Rückbezug zu den übergeordneten Leitzielen und Richtzielen nachzugehen.

5 Leitziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

Mit der Strategie zur Lernzielentwicklung (Kapitel 2) und zum Verfahren curricularer Entscheidungsprozesse (Kapitel 3) sowie dem organisatorischen Rahmen des Lernzielsystems (Kapitel 4) steht nun das methodische Rüstzeug zur Entwicklung von Lernzielen für den Ausbildungsgang Indu-

1) Die Leitziele sind im Kapitel 5 (S. 145-187), die Richtziele im Kapitel 6 (S. 187-292) dargelegt.

striekaufmann zur Verfügung. Der Weg führt von bildungstheoretischen Überlegungen, die an Vorstellungen von Achtenhagen/Menck (strategische Phase I¹⁾) und Flechsig (strategische Phasen II und III²⁾) anknüpfen, zur anschließenden schrittweisen Entwicklung der Lernziele auf fallendem Abstraktionsniveau. Ein solches Programm benötigt statt nur impliziter Zielvorstellungen explizite Herführung³⁾, hat Entscheidungen zur Lernzielauswahl und -klassifikation zu treffen und ein Lernzielsystem zu entwickeln, das diese nicht nur ordnet, sondern auch in jedem Lernbereich die Interdependenzen zwischen den Leit-, Richt-, Grob- und Feinzielen des zur Doppelqualifikation führenden Ausbildungsganges Industriekaufmann aufzeigt.

5.1 Lerntheoretische Grundlagen

Sowohl bildungstheoretische als auch unterrichtsanalytische Ansätze der Curriculumentwicklung stimmen darin überein, daß Bildungspläne "nicht vom Stoff, sondern von den Lernzielen her" strukturiert sein sollen, wobei als Lernziele "erwünschte oder erstrebte Verhaltensweisen"⁴⁾ zu formulieren sind. Da

1) Vgl. Übersicht 4 auf S. 34 dieser Arbeit.

2) Vgl. Übersicht 5 auf S. 38 dieser Arbeit.

3) Lediglich implizite Zielvorstellungen, um "Gängelung" des Lehrers zu vermeiden, befürworten insbesondere: Dressel, P.L.: Measurement and Evaluation of Instructional Objectives. In: Huddleston, H.M. (Hrsg.): The Seventeenth Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education. Ames (Iowa) 1960, insbesondere S. 6. Flügge, J., a.a.O., S. 313-319. Tyler, R.W.: Curriculum und Unterricht, Düsseldorf 1973, S. 13, sagt zum Problem impliziter Zielvorstellungen: "Zweifelsohne wird von begabten Lehrern ausgezeichnete erzieherische Arbeit geleistet, obwohl sie keine klare Zielkonzeption, jedoch ein intuitives Gefühl dafür haben, wie guter Unterricht aussieht ... Trotzdem, wenn ein erzieherisches Programm geplant werden soll und wenn Anstrengungen zur ständigen Verbesserung unternommen werden sollen, dann ist es sehr wichtig, eine Vorstellung von den Zielen zu haben, die angestrebt werden sollen."

4) Nicklas, H.W., a.a.O., S. 15 (2 Zitate); vgl. auch Hentig, H.v.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Stuttgart 1971, S. 74.

sich nach Auffassung des Behaviorismus in Verhaltensänderungen des Lernenden zeigt, ob Lernen erfolgreich war¹⁾, hat das Teilcurriculum Industriekaufmann statt der bisher üblichen abstrakten oder globalen Stoffangaben Lernziele von den allgemeinen Leitideen des gesamten Bildungswesens bis zum fachspezifischen operationalen Feinziel zusammenzufassen. Verhaltensmäßige Interpretation aller Lehrintentionen lautet die Forderung, die sich im Hinblick auf die Entwicklung dieses Teilcurriculums aus dem Konzept der Lernzielorientierung herleitet. Diese Forderung kann jedoch nur erfüllt werden, wenn Klarheit über das anzustrebende Abstraktionsniveau der Lernziele, deren Operationalisierbarkeit, Klassifikation und gegenseitige Abstimmung besteht.

5.1.1 Behavioristischer Ansatz

Der behavioristische Ansatz der Lernplanung verknüpft mit der Erstellung von Lernzielen die Hoffnung, daß sich der schulische Beziehungszusammenhang zwischen Lehrer, Lerngegenstand und Schüler zum Bezugsfeld Gesellschaft-Wissenschaft-Lernender wandelt. Lehrern im Lernort Schule und damit auch Ausbildern für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann im Lernort Betrieb obliegt nur noch helfende Funktion; ihre dominierende Rolle im Lernprozeß schwindet gegenüber wachsender Objektivierung der Sache. Nicht mehr der Gegenstand als solcher ist das Wesentliche, sondern im Mittelpunkt stehen die in einem bestimmten Bezugsfeld sichtbar zu machenden Verwendungssituationen, die funktionale Rolle der Einsichten, die der Lernende im Kontakt und in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft gewinnt. An die Stelle des auf den Lehrer oder Ausbilder zentrierten Lernablaufs, der zu oft lediglich zu Kenntnissen über Gegenstände führt, tritt das problemorientierte, prozessuale Lerngespräch, das die Lösung situationsbedingter Probleme mittels sachgerechter Anwendung wissenschaftsorientierter Methoden anstrebt²⁾.

1) Vgl. Hilgard, E.R. und Bower, G.H.: Theorien des Lernens, Bd. 1. Stuttgart 1970, S. 16.

2) Vgl. Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl., München 1970, S. 94 f.

Für die Curriculumentwicklung bedeutet das behavioristische Konzept: Lehrpläne und Ausbildungsordnungen dürfen sich künftig nicht auf "allgemein gehaltene Zielformulierungen oder nur Stoffangaben"¹⁾ beschränken, da das Fehlen eindeutiger Lernzielbeschreibungen Ausbildung als Selbstzweck erscheinen läßt, gekennzeichnet durch Überbetonung reproduzierbaren Wissens und unzureichende Kontrolle der Lernfortschritte²⁾.

Die dringende Notwendigkeit der Präzisierung von Lehrplänen haben Curriculumplaner in den USA schon vor 25 Jahren erkannt³⁾, während in der Bundesrepublik innovatorische Lehrplankonzepte erst seit Ende der 60er Jahre - für Ausbildungsordnungen in der Industrie bestenfalls bisher sporadisch - hervortreten, geprägt vom "Primat der Ziele vor den Stoffen"⁴⁾. Charakteristisch für diese neue Phase der Lehrplanentwicklung ist das Formulieren exakter Lernziele in Form eines Katalogs von Verhaltensweisen, "die der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung ... äußern können soll"⁵⁾. Behavioristische Lernplanung ist auf das gewünschte Endverhalten des Lernenden ausgerichtet und von Bedingungen abhängig, "unter denen (für einen außenstehenden Beobachter) entscheidbar wird, ob ein

-
- 1) Friede, C. und Tulodziecki, G.: Lernziele und algorithmische Vorschriften in der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, Heft 12/1970, S. 793 (künftig als DtSch zitiert).
 - 2) Vgl. Dubs, R., a.a.O., S. 169 und 171.
 - 3) Eindringlich hat Tyler die Bedeutung verhaltensorientierter Lernziele aufgezeigt: Vgl. Tyler, R.W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1949, insbesondere S. 43-62. Seine Auffassungen haben übernommen und weitergeführt: Bloom, B.S. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 3. Aufl., Weinheim 1973, insbesondere S.15 f.; French, W. u.a.: Behavioral Goals of General Education in High School, New York 1957, insbesondere S. 81 und 85 ff.; Mager, R.F.: Preparing Objectives for Programmed Instruction, San Francisco 1961, insbesondere S. 7-9; Lindvall, C.M. u.a.: The Importance of Specific Objectives in Curriculum Development. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.), a.a.O., insbesondere S. 34-36; Gagné, R.M.: The Implications of Instructional Objectives for Learning. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.): a.a.O., insbesondere S. 87 f.
 - 4) Heimerer, L. u.a., Einführung, a.a.O., S. 22.
 - 5) Mager, R.F.: Lernziele und Unterricht, Weinheim 1974, S. 3.

didaktisch geleiteter Lernprozeß erfolgreich abgeschlossen worden ist oder nicht"¹⁾. Diese klare Vorstellung von Lernzielen und - damit verbunden - der Art ihrer Kontrolle, die der Strukturplan als entscheidend für den Erfolg von Lernprozessen hervorhebt²⁾, soll im Teilcurriculum für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann deutlich werden.

5.1.2 Abstraktionsniveau der Lernziele

Eine erste Differenzierung der Lernziele erfolgt nach ihrem Abstraktionsgrad, d.h. dem "Grad der Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit"³⁾, mit dem ein Lernziel beschreibbar ist.

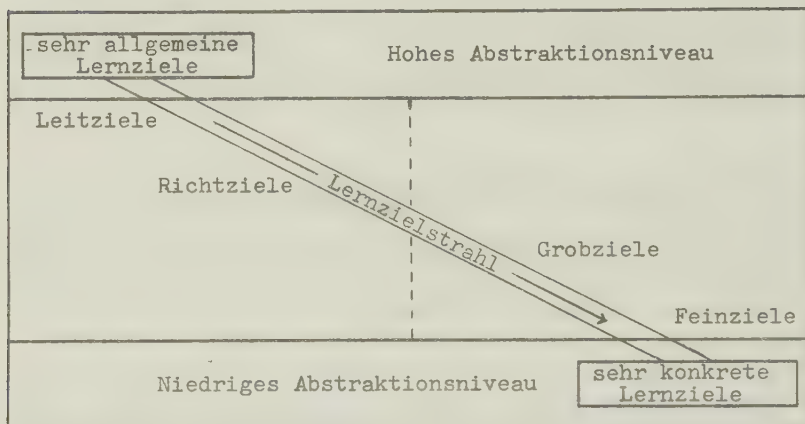
Alle Lernziele sind in ein Kontinuum einzuordnen, das von sehr allgemeinen über weniger allgemeine zu immer konkreteren Zielformulierungen führt⁴⁾. In Abweichung von Möllers drei Lernzielarten (Richtziele, Grobziele, Feinziele)⁵⁾ bietet sich unter Einbezug übergeordneter Lernziele, die für alle Bildungsgänge gelten, eine Vierteilung an: Leitziele, Richtziele, Grobziele, Feinziele (Übersicht 54). Dem klaren Konzept der US-Literatur folgend ist damit eine Zweiteilung zwischen "aims" und "objectives" getroffen, wobei Leit- und Richtziele (aims) die generelle Richtung der Erziehungs- und Bildungsarbeit festlegen⁶⁾, Grob- und Feinziele (objectives) konkret, spezifisch und relativ begrenzt Verhaltensweisen beschreiben, die dem Lernenden als Endverhaltens-Soll vorgegeben sind.

Leitziele weisen als Lernziele von höchstem Abstraktionsniveau den geringsten Grad an Eindeutigkeit auf. Sie umfassen den

-
- 1) Messner, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom, B.S. u.a., a.a.O., S. 230.
 - 2) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 78.
 - 3) Möller, C., a.a.O., S. 72.
 - 4) Vgl. Dressel, P.L., a.a.O., S. 1.
 - 5) Vgl. Möller, C., a.a.O., S. 73.
 - 6) Vgl. Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung, Berlin 1968, S. 119.

Übersicht 54

Lernzielkontinuum für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann



obersten Bereich bildungspolitischer Absichten und gelten somit für alle Lernorte (z.B. Betrieb, Schule) und alle Ausbildungsbereiche (z.B. gewerbliche, kaufmännische Ausbildungsberufe).

Richtziele stellen auf den jeweiligen Bildungsgang ab (z.B. Industriekaufmann) und konkretisieren für die spezielle Situation die Bildungsintentionen der Leitziele. Sie sind zwar z.T. ebenfalls noch auf hohem Abstraktionsniveau formuliert, jedoch bereits direkter auf Planung und Organisation spezifischer Bildungs- und Ausbildungsprozesse bezogen.

Grobziele verknüpfen die Richtziele mit Lerninhalten, ohne jedoch schon Details der Lernschritte und -ergebnisse zu fixieren. Durch taxonomische Gewichtung des Bündels der Lerninhalte determinieren sie Umfang und Tiefe der zuzuordnenden Feinziele

Feinziele unterteilen die Grobziele in Lernsequenzen, denen sie eindeutige operationale Beschreibungen geben. Nach Mager

muß jede Feinzielformulierung drei Bedingungen erfüllen¹⁾:

- Beschreibung des beabsichtigten Endverhaltens,
- Bestimmung der Bedingungen (erlaubte bzw. verbotene Hilfsmittel), die im Hinblick auf das Erreichen des Endverhaltens vorgegeben sind,
- Angabe des Beurteilungsmaßstabs für das als zufriedenstellend geltende Verhalten.

Erst dann hat die Lernzielbeschreibung ein Höchstmaß an Eindeutigkeit erreicht: Jetzt gibt es nur noch eine einzige Ausdrucksform für das Endverhalten, nur einen zulässigen Weg dorthin, nur einen Bewertungsmaßstab; das Lernziel ist operationalisierbar geworden.

5.1.3 Operationalisierung der Lernziele

Trotz Blankertz' Zweifel an umfassender Möglichkeit zu operationaler Formulierung aller schulischen Zielvorstellungen²⁾ wertet Hohmann Feinzielformulierungen als notwendige Voraussetzung für eine "wissenschaftliche, in Ansatz, Verlauf und Ergebnissen kontrollierbare Planung und Führung von Unterricht"³⁾. Diese verpflichtende Planungseinstellung ist dem Ausbildungsgang Industriekaufmann zugrunde zu legen, indem die vom Auszubildenden zu erwartenden Leistungen so formuliert werden, daß Ausgangspunkt, Richtung, Verlauf und Abschluß eindeutig identifizierbar sind. Eine solche Operationalisierung von Lernzielen verbessert die Lernplanung fünf-fach:

- Die nur inhaltlich angedeutete Darstellung der Lernvorgänge wird durch die konkrete Formulierung der als Abschluß des Lernvorgangs angestrebten Lernleistungen abgelöst. Präzision und Eindeutigkeit der

1) Vgl. Mager, R.F., Lernziele, a.a.O., S. 12.

2) Vgl. Blankertz, H., Theorien, a.a.O., S. 157 f.

3) Hohmann, M.: Lernziel: Operationalisierung. In: Wehle, G. (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Bd. 3, München 1973, S. 85.

Verhaltensbeschreibung¹⁾ lassen die Absicht der Lernprozesse klar erkennen¹⁾.

- An die Stelle der traditionell auf Lehre gerichteten Planung tritt die Betonung des Lernens als Lernprozeß und Lernleistung. Operationalisierbare Lernziele als Steuerungsfaktor und Instrument zur Entdeckung neuer Lernbereiche schaffen die Voraussetzungen für schülerzentrierten Unterricht²⁾.
- Die Kommunikation zwischen den Lehrenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden wird erleichtert³⁾. Operationalisierte Lernziele fungieren bei der Entwicklung von Schwerpunkten für Bildungsgänge als Bezugs- und Kommunikationssystem⁴⁾.
- Erhöhte Transparenz von Lernvorgängen erzeugt bzw. verstärkt die Lernmotivation: Wenn dem Lernenden die Ziele der Ausbildung bekannt sind, vermag er seine Lernfortschritte selbst einzuschätzen und seine Anstrengungen entsprechend zu dosieren⁵⁾.
- Objektive Überprüfung von Lernleistungen und darauf basierende Effektivitätskontrollen gelten als Komponenten kritisch-kontrollierter Curriculumrevision⁶⁾.

Das Verfahren der Operationalisierung basiert auf behavioristischen Überlegungen, nach denen psychische Prozesse erst dann intersubjektiv überprüfbar sind, wenn sie sich auf beobachtbare Verhaltensweisen zurückführen lassen⁷⁾. Demgemäß ist

-
- 1) Vgl. Liebe-Harkort, U.: In Memoriam Behavioral Objectives - Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele. In: Thema Curriculum, Heft 1/1972, S. 8 f. - Ähnlich Flehsig als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 152.
 - 2) Vgl. Lattmann, U.P.: Lernziele und Unterrichtsvorbereitung, Freiburg (Schweiz) 1971, S. 62; Schulz, W.: Drei Argumente gegen die Formulierung von "Lernzielen" und ihre Widerlegung. In: Mager, R.F., Lernziele, a.a.O., S. XIV f.
 - 3) Vgl. Boeckmann, K.: Analyse und Definition operationaler Lernziele. In: DtSch, Heft 4/1971, S. 236.
 - 4) Vgl. Sullivan, H.J.: Objectives, Evaluation, and Improved Learner Achievement. In: Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation. Bd. 3, Instructional Objectives, Chicago 1969, S. 80.
 - 5) Vgl. Tyler, R.W.: Persistent Questions, a.a.O., S. 77.
 - 6) Vgl. Flehsig, K.-H. u.a., a.a.O., S. 245. - Ähnlich Heimerer, L.: Curriculare Lehrpläne, a.a.O., S. 655.
 - 7) Vgl. Liebe-Harkort, U., a.a.O., S. 6; Degenhardt, B. u.a.: Lernzielorientierte Lehrpläne. In: WuE, Heft 12/1973, S. 338.

menschliches Verhalten nur meßbar, wenn das Endverhalten von einem Ausgangsverhalten unterscheidbar ist und die Rahmenbedingungen bekannt sind. Da die Ziele von Bildungsprozessen unterschiedliche Grade an Komplexität und Abstraktion aufweisen, zudem situativ gebunden sind, begegnet das Verfahren der Lernziel-Operationalisierung einigen Einwänden:

- Die Verbindung abstrakter Verhaltensweisen mit konkreten Lerninhalten würde die Bedeutung der Lernziele während des Vorgangs der Operationalisierung verschieben¹⁾.
- Weil die Schwierigkeiten der Operationalisierung je nach Lernbereich unterschiedlich stark sind, könnten sich Reduktion der Lernziele im affektiven Bereich und Bevorzugung bloßer Wissensziele ergeben²⁾.
- Das Umsetzen allgemeiner Qualifikationen (Leitziele, Richtziele) auf niedrigere Lernzielebenen, deren Abhängigkeit voneinander und der Zusammenhang operationalisierter Lernziele untereinander würden sich oft zu schwierig gestalten³⁾.
- Die große Zahl zu operationalisierender Lernziele, die notwendig ist, um einen Bildungsgang zu erfassen, müßte zu Formulierungsschwierigkeiten führen⁴⁾.

Solche Bedenken vermögen in der Tat, die Idee der Lernziel-operationalisierung zur Steuerung von Lernprozessen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann in Frage zu stellen. Wenn weder der Zusammenhang operationalisierter Lernziele untereinander noch ihre Abhängigkeit von übergeordneten normativen Implikationen einsichtig begründbar ist, besteht bei Lehren-

-
- 1) Vgl. Frey, K.: Theorien des Curriculums. 2. Aufl., Weinheim 1972, S. 120 f.; Lattmann, U.P., a.a.O., S. 62.
 - 2) Vgl. Moser, H.: Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 65.
 - 3) Vgl. Meyer, H.L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Meyer, a.a.O., insbesondere S. 111.
 - 4) Vgl. Wiersing, E.: Helfen uns die "operationalisierten Lernziele" weiter? In: Die Höhere Schule, Heft 11/1973, S. 286.

den und Lernenden Skepsis¹⁾). Somit erhebt sich - obgleich das Verfahren der Operationalisierung zumindest als Anregung zu genauer Spezifizierung und Differenzierung von Zielsetzungen der Unterrichtspraxis wertvoll erscheint - die Frage, ob nicht-operationalisierbare Spezifizierung von Lernzielen auf Grobzielniveau ausreicht²⁾. Auf diese eingeschränkte Weise hat das Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen seinen 1968 veröffentlichten Lehrplan für Berufsschulklassen der Fachrichtung Industriekaufmann, damals noch ohne jede Lernzielorientierung, 1975 neu herausgebracht; es sind teilweise nur Grob- und Feinlernziele, teilweise sogar nur Themensektoren als Lernziele formuliert, und nirgends erfolgt Bezugnahme auf Richtziele oder Leitziele³⁾. Doch auch eine solche Entscheidung kann nicht aus hermeneutischer Analyse literarischer Quellen hervorgehen, sondern muß gemäß der demokratisch legitimierten Konzeption des Teilcurriculums Industriekaufmann aus dem Abstimmungsprozeß derjenigen gesellschaftlichen Gruppen resultieren, die über Expertenqualifikation - wenn auch abgestuft - für diesen speziellen Ausbildungsgang verfügen.

5.1.4 Expertenbefragung zum Abstraktionsniveau

Im Fragebogen zum Curriculum Industriekaufmann wurde eine Stellungnahme zum Abstraktionsniveau mit folgender Frage an-

-
- 1) Vgl. Ebel, R.L.: Die Beziehung zwischen Test und pädagogischen Zielen. In: Ingenkamp, K. und Marsolek, Th. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim 1968, S. 1036.
 - 2) Vgl. Liebe-Harkort, U., a.a.O., S. 21.
 - 3) Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne für kaufmännische Berufsschulen. Heft 17, Teil a: Industriekaufmann. Wuppertal 1969, S. 27 ff.; derselbe: Richtlinien für die Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen, Bd. 4104: Industriekaufmann. Köln 1975, S. 14 ff. (künftig als Richtlinien Industriekaufmann NW zitiert).

gestrebt¹⁾:

"Sind Sie der Meinung, daß exakte Lernzielformulierungen im Ausbildungsberufsbild Industriekaufmann eher vorteilhaft oder eher nachteilig sind?"

Die Auswertung erbringt in jeder Expertengruppe Voten von mehr als 75% zugunsten exakter Lernzielformulierungen (Übersicht 55). In der Gewerkschaftsgruppe gibt es nur Befürworter; die Auszubildenden, denen die so erreichbare höhere Transparenz des Ausbildungsgeschehens besonderes Anliegen sein sollte, zeigen sich am meisten zurückhaltend. Das insgesamt eindeutig klare Votum für exakte Lernzielformulierungen verdeutlicht, wie stark die Lernzieldiskussion in das Bewußtsein der mit Berufsausbildung Befassten bereits eingedrungen ist und mit wieviel Kritik herkömmlich formulierte Richtlinien, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen in Zukunft unter dem Aspekt der Lernzielorientierung rechnen müssen²⁾. Für das Teilcurriculum Industriekaufmann schafft die Überzeugung von der Vorteilhaftigkeit exakter Lernzielformulierungen die Aufforderung, in der Lernplanung bis zum niedrigstmöglichen Abstraktionsniveau zu gelangen und ein System operationalisierbarer formulierter Feinziele als Endziel anzustreben. Selbst die im Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes gegenüber dem geltenden Recht, das Ausbildungsrahmenpläne als

-
- 1) Vgl. Anlage 1, Frage 10, auf S. 395 dieser Arbeit. - In der Erstfassung des Fragebogens stand die wissenschaftlich exaktere Bezeichnung "operationalisierbare Feinziele", doch waren im Vortest 8 der 10 Berufsschullehrer und 9 der 10 Ausbildungsleiter der Auffassung, den meisten der zu Befragenden würde der Begriff "Operationalisierung" unbekannt sein, "exakte Lernzielformulierung" dagegen weniger Anlaß zu Mißverständnissen geben. Demnach entspricht "exakte Lernzielformulierungen" nach allgemeinem Sprachverständnis ungefähr dem, was die wissenschaftliche Pädagogik "operationalisierbare Feinziele" nennt.
 - 2) Ein Verdienst daran kommt dem Fernsehkurs "Ausbildung der Ausbilder" zu, dessen 8. Lektion, recht undurchsichtig nur mit "Didaktik der betrieblichen Ausbildung" überschrieben, ausschließlich dem Bemühen dient, Ausbilder für Lernzielenken aufzuschließen; vgl. Krieg, G.: Didaktik und Methodik. Fernsehkurs Ausbildung der Ausbilder, Heft 11. München 1974, S. 36-55.

Übersicht 55

Expertenentscheidung zur Notwendigkeit exakter Lernzielformulierungen im Ausbildungsberufsbild Industriekaufmann

	Gewichtungs- faktor	JA	
		ohne Gewichtung	mit Gewichtung
Gewerkschaften	6	100%	600
Wissenschaftler	7	95%	665
Berufsschullehrer	17	93%	1581
Industriekaufleute	12	86%	1032
Ausbildungsleiter	16	85%	1360
Ausbildungsbeauftragte	12	82%	984
Industrie- und Handelskammern	11	82%	902
Staatliche Stellen	5	80%	400
Auszubildende	7	79%	553
arithmetisches Mittel		86,9%	
gewogener Durchschnitt			$\frac{8077}{93} = 86,8\%$

"Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung" (§ 25,2 BBiG) auffaßt, vorgesehene Erweiterung auf "an Lernzielen ausgerichtet" (Entwurf BBiG, § 9,3), bleibt mit dem nur Ausgerichtetsein zu schwach.

5.1.5 Konsistenz der Lernziele

Im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Lernzielen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ist häufig vom Deduktionsproblem, der Ableitung operationalisierbarer Feinziele aus abstrakten Leitideen oder Prinzipienzielen, die Rede¹⁾. Die

1) Vgl. Meyer, H.L., Deduktionsproblem, a.a.O., S. 106-132; Möller, C., a.a.O., S. 81; Tyler, R.W., Persistent Questions, a.a.O., S. 78; Lenzen, D.: Taxonomische Ansätze in der Curriculumkonstruktion. In: Bildung und Erziehung, Heft 5/1971, S. 346.

Deduktions-These besagt, daß sich die einzelnen Glieder einer Deduktionskette mit ihrem stets abnehmenden Abstraktionsgrad auf jedem Abstraktionsniveau auf das ursprüngliche Ausgangsbildungsziel zurückführen lassen; beispielsweise geht normative Didaktik "von obersten vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben" aus, formuliert diese Normen dann als Erziehungsziele, leitet aus ihnen die Lerninhalte ab, so daß nach Blankertz' Interpretation "eine in sich geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit 'Unterricht' sein solle"¹⁾.

Für ein solches logisches Ableiten vieler Feinziele aus einigen wenigen Prinzipienzielen treten insbesondere B. und C. Möller ein, die eine derartige Lernplanung "als mathematisch-logische Ableitung ... durch logische Maschinen bewerkstelligt"²⁾ sehen wollen. Diese logischen Maschinen, nach Achtenhagen "programmgesteuerte Digitalrechner"³⁾, und die sie benutzende Deduktionshypothese haben bei Achtenhagen, Blankertz, Hallmann und Günther scharfe Kritik hervorgerufen: Logische Konsistenz eines solchen Systems kann nur scheinbar sein, denn oberste Normen enthalten nicht alles, was dann auf der konkreten Ebene ausgefaltet wird; sie bleiben vielmehr gegenüber zahlreichen didaktischen Sachfragen indifferent⁴⁾.

Da oberste Sinn-Normen nur eingrenzende Funktionen ausüben, lassen sich Lernziele nicht in zwingender Weise deduzieren. Seitdem auch C. Müller "eine solche Ableitung im strengen Sinn nicht möglich"⁵⁾ nennt, gilt Meyers Vorschlag, Lernziele

1) Blankertz, H.: Theorien, a.a.O., S. 19 (2 Zitate).

2) Möller, B. u. C.: Perspektiven der didaktischen Forschung. Beiheft der Zeitschrift "Schule und Psychologie", Heft 36. München 1966, S. 10.

3) Achtenhagen, F.: Besprechung der Veröffentlichungen von B. und C. Möller. In: didactica, Heft 4/1968, S. 324.

4) Vgl. Hallmann, P., und Günther, K.: Dilettantismus und didaktische Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1/1969, insbesondere S. 80 f.

5) Möller, C., a.a.O., S. 81.

unterschiedlichen Abstraktionsniveaus mittels unterschiedlicher Methoden zu entwickeln und den Begründungszusammenhang per Übereinstimmungsermittlung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen mit Hilfe von Deduktionshypothesen herzustellen¹⁾.

Die Konstruktion des Teilcurriculums Industriekaufmann berücksichtigt diese Problematik adäquat: Leitziele basieren auf dem Konsens der Expertengruppen, Richtziele auf hermeneutischen Gegenwarts- und Zukunftsanalysen, Grobziele und Feinziele auf der Analyse von Lehrplänen und Ausbildungsordnung sowie auf didaktischer Reduktion wissenschaftlicher Fachliteratur. Das Verknüpfen der Lernziele über den gesamten Bereich des Lernzielkontinuums erfolgt mittels Konsistenzprüfungen, die lediglich der Untersuchung des sachlogischen Zusammenhangs dienen und nicht anstreben, den Nachweis einer in sich lückenlos geschlossenen Deduktionskette zu erbringen. Die so entstehende Hierarchie von Lernzielen ist mit Blankertz vornehmlich als Zuordnungsschema, weniger als Ableitungs- oder Deduktionsschema von Lernzielen zu verstehen²⁾, weil auf dem Weg Leitziel-Richtziel-Grobziel-Feinziel jeweils Alternativen möglich sind. Da das Aneinanderreihen allgemein und konkreter formulierter Ziele jedoch nicht die Diskussion ihrer Zusammenhänge ersetzt, bleibt die Frage, "ob die spezifischen Realisierungen eines Ziels noch mit dem anfangs vage Gewollten in Übereinstimmung zu bringen sind"³⁾. Dieser notwendige Abstimmungsprozeß bedarf des Einsatzes von Klassifikationssystemen und Validierungskriterien, wie sie der Bereich der beruflichen Bildung bisher nicht kennt.

1) Vgl. Meyer, H.L.: Deduktionsproblem, a.a.O., insbesondere S. 111.

2) Vgl. Blankertz, H.: Theorien, a.a.O., S. 153 ff.

3) Becker, H. u.a.: Das Curriculum - Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974, S. 55.

5.1.6 Klassifikation der Lernziele

Die Entwicklung von Abstimmungsmechanismen setzt eine zweite Differenzierung, nämlich die nach Lernbereichen, voraus. Nachdem entschieden ist, daß der organisierte Lernprozeß von operationalisierten Zielsetzungen ausgehen soll, erhebt sich die Frage, welche formalen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um Lernziele unterschiedlichen Abstraktionsniveaus vergleichen zu können und zugleich ein sinnvolles Verknüpfen von Lernzielen mit Lerninhalten zu gewährleisten. Diese Aufgaben kann die Lernzielklassifikation, d.h. die "Ordnung, Systematisierung oder Einteilung von Lernzielen"¹⁾, per Lernzielbeschreibung auf dreierlei Weise leisten:

- Durch Angabe von Gegenstand, Stoff oder Problem;
- durch Angabe des zu lernenden Verhaltens;
- durch Kombination von Lerninhalt und Verhaltensbeschreibung.

Die hier beabsichtigte operationale Beschreibung von Lernzielen gelingt nur, wenn in sie Verhaltens- und Inhaltsdimensionen einfließen. Deshalb ist der Lernzielklassifikation die Systematisierung von Inhalten und Verhaltenskategorien vorzuschalten²⁾. Zwar sind die Schwierigkeiten beim Ordnen der Inhalte auf hohem Abstraktionsniveau (Leitideen, Normen) noch weitgehend ungelöst³⁾, doch ergibt sich der Kanon für die unteren Lernzielstufen aus Rahmenrichtlinien und Lehrplänen sowie Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan

-
- 1) Krumm, V.: Lernziele: Klassifikation. In: Wehle, G. (Hrsg.), Bd. 3, a.a.O., S. 79.
 - 2) Vgl. Flechsig, K.-H.: Die Bedeutung von Klassifikations- und Kriteriensystemen für die Auswahl von Curriculumelementen. In: Frey, K. (Hrsg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion. 2. Aufl., Weinheim 1971, S. 33.
 - 3) Edding und von Hentig bezeichnen ihre Kataloge allgemeiner Lernziele ausdrücklich als noch unvollständig. Vgl. Edding, F.: Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig 1970, S. 219; Hentig, H.v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule, a.a.O., S. 17-43.

(§ 25,2 BBiG). Problematischer, im deutschsprachigen Bereich zudem bisher unversucht, gestaltet sich die Lernzielklassifikation im Verhaltensbereich. Bloom, Krathwohl u.a. sind bemüht, "eine logisch konsistente, hierarchisch gegliederte Klassifikation zu konstruieren, die alle Lernziele zu klassifizieren erlaubt"¹⁾, und unterteilen, auf der Persönlichkeitspsychologie fußend, drei Lernbereiche²⁾:

- Im kognitiven Bereich sind mit Hilfe von Denken, Wissen und Problemlösen Situationen und Phänomene zu erfassen, zu problematisieren und intentional zu verarbeiten; auch der Zuwachs an Methodenwissen und -verständnis ist zu werten;
- im affektiven Bereich sind Haltungen, Interessen, Wertschätzungen, Gefühle, Einstellungen, Affekte, Stimmungen, Triebe und Willen offenzulegen und zu beeinflussen, um auf diese Weise Steuerungsmechanismen bereitzustellen, die Kontrollfunktionen über den eigenen affektiven Bereich übernehmen und Fremdverhalten deuten helfen;
- im psychomotorischen Bereich sind manuelle und motorische Fertigkeiten durch Übung und Training zu mechanisieren und zu automatisieren, wobei dieses Tun sowohl die Kulturtechniken als auch musisch-ästhetische, leibeserzieherische und handwerklich-technische Lernfelder umfassen soll.

Für jeden dieser drei Lernbereiche liegen bereits Vorschläge vor, mit Hilfe von Taxonomien Lernziele zu spezifizieren und hierarchisch zu ordnen. Eine solche Lernzieltaxonomie, also ein "hierarchisch gegliedertes Klassifikationsschema"³⁾, bestimmt, welches Gewicht bestimmten Verhaltensweisen beigemessen wird. Das Wort Taxonomie entstammt den Naturwissenschaften und besagt dort Einordnung von Lebewesen oder anorganischen Stoffen in systematische Einheiten aufgrund ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen⁴⁾. Diese Bedeutung

1) Krumm, V., Lernziel, a.a.O., S. 81.

2) Vgl. Krathwohl, D.R.: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion. In: Achtenhagen/Meyer, a.a.O., S. 77; Becker, H. u.a., a.a.O., S. 57; Bloom, B.S. u.a., a.a.O., S. 20 f.

3) Möller, C., a.a.O., S. 224.

4) Vgl. Bloom, B.S. u.a., a.a.O., S. 15; Becker, H. u.a., a.a.O., S. 55.

ist allgemein auf das Lernen übertragbar, weil auch Lernzielstufen aufeinander aufbauen und miteinander in Wechselbeziehung stehen. Das hierarchische Prinzip einer Taxonomie ergibt sich im Lernprozeß dadurch, "daß zum Erwerb einer komplexeren Lernart die Beherrschung der vorangehenden niedrigeren Lernart notwendig ist"¹⁾. Nun ist zu überlegen, welche Taxonomie je Lernbereich für die Lernzielstufung im Ausbildungsberuf Industriekaufmann geeignet erscheint.

5.1.6.1 Kognitiver Bereich

Im kognitiven Bereich stammt die meistbenutzte Lernzieltaxonomie von Bloom und Mitarbeitern. Sie umfaßt 6 Stufen²⁾, wobei der Umfang intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten von Stufe zu Stufe zunimmt. Roth hat Blooms Taxonomie auf 4 Fähigkeitsstufen reduziert³⁾:

- Stufe des bloßen Aufnehmens von Gelerntem, so daß es auf Abruf zur Verfügung steht;
- Stufe der aktiven Reproduktion von Gelerntem bei eigener Anordnung des Materials;
- Stufe der Übertragungsfähigkeit der Grundprinzipien des Gelernten auf ähnliche oder neue Aufgaben und Sachverhalte (Transferleistungen);
- Stufe der produktiven Neuleistungen in Form von z.B. weiterführenden Fragen, neuen Kriterien, Ansätzen zu neuen Lösungen und neuen Vorschlägen.

Roths Überlegungen wirken von der sachlichen Begründung her geschlossener als die 6 Stufen Blooms⁴⁾ und haben als 4 Lernzielstufen - Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Kreativität - Eingang in den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates gefunden⁵⁾.

1) Lattmann, U.P., a.a.O., S. 96.

2) Vgl. Bloom, B.S. u.a., a.a.O., S. 217-233.

3) Vgl. Roth, H.: Die Lern- und Erziehungsziele und ihre Differenzierung nach Entwicklungsstufen. In: DtSch, Heft 2/1971, S. 69.

4) Vgl. Böhmer, M. u.a.: Lernzielkatalog für das Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde in der Realschule. Mainz 1973, S. 10 (vervielfältigtes Manuskript).

5) Vgl. Anlage 3 auf S. 397 dieser Arbeit.

Einen vom Ansatz her anderen Vorschlag für eine Lernzielstufung im kognitiven Bereich hat Gagné mit einer Taxonomie unterbreitet, die nach dem Prinzip sich ständig komplizierender Lernprozesse aufgebaut ist¹⁾; "gleichwohl besteht insofern eine Affinität, als unmittelbar einleuchtet, daß mit schwieriger werdenden Lernzielen schwieriger werdende Lernprozesse gekoppelt sind"²⁾. Dementsprechend lassen sich Gedankenverbindungen zwischen Bloom und Gagné herstellen, die den Grad der Verwandtschaft zeigen:

<u>Gagné</u>	<u>Bloom</u>
Typ 1: Signallernen	Stufe 1: Wissen
Typ 2: Reiz-Reaktionslernen	
Typ 3: Kettenbildung	
Typ 4: Sprachliche Assoziation	
Typ 5: Multiple Diskrimination	
Typ 6: Begriffslernen	
Typ 7: Regellernen	
Typ 8: Problemlösen	Stufe 2: Verstehen
	Stufe 3: Anwendung
	Stufe 4: Analyse
	Stufe 5: Synthese
	Stufe 6: Evaluation

Gagné differenziert Blooms unterste Lernzielstufe detaillierter, während 5 der 6 Bloomschen Stufen eine Differenzierung des höchsten Gagné-Typs bringen. Obgleich Gagnés taxonomische Arbeit insofern gegenüber Bloom wissenschaftliche Weiterentwicklung bedeutet, als sie komplizierter werdende Lernprozesse lerntheoretisch fundiert, sind 7 seiner 8 Lerntypen für das Lernen in Ausbildungsberufen wenig relevant; bereits Kinder leisten viele dieser Lernschritte bei Schuleintritt bzw. im Grundschulalter. Auch die Taxonomie von Bloom muß Kritik hinnehmen³⁾, bietet jedoch in Verbindung mit den Lernzielstufen des Strukturplans der betrieblichen Ausbildungs- und der schulischen Unterrichtspraxis wertvolle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Lernprozessen. Weitgehende inhaltliche

1) Vgl. Anlage 4 auf S. 398 dieser Arbeit.

2) Roth, H.: Lern- und Erziehungsziele, a.a.O., S. 70.

3) Vgl. Messner, R., a.a.O., insbesondere S. 236; Dubs, R., a.a.O., S. 171.

Identität erlaubt es, die drei oberen Stufen der Bloomschen Taxonomie der vierten Stufe Roths (produktive Neuleistungen) und damit der vierten Stufe des Strukturplans (Kreativität) gleichzusetzen, ohne den Ansatz Blooms zu verkürzen.

Mit der Ausbildungsordnung Industriekaufmann vom 10.5.1973 haben erstmals taxonomische Überlegungen in die Berufsausbildung Eingang gefunden¹⁾. § 4 konkretisiert Umfang und Tiefe der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in der Reihung Grundkenntnisse, Kenntnisse, Mitwirken bei Arbeits- und Geschäftsvorgängen, Beurteilen und selbständiges Bearbeiten von Arbeits- und Geschäftsvorgängen dergestalt, daß jede höhere Lernzielstufe auf Qualifikationen aufbaut, die der Auszubildende zuvor auf den vorangegangenen Stufen erlernt haben muß.

Analog zum Strukturplan faßt die Ausbildungsordnung Industriekaufmann drei der Bloomschen Lernzielstufen (Analyse, Synthese, Bewertung) zur höchsten Stufe intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen. Die Identität der Lernzielstufung in Strukturplan und Ausbildungsordnung ist von der Formulierung her zwar nicht unmittelbar ersichtlich, doch die bekannt gewordenen Interpretationen des § 4 dieser und der seither erlassenen Ausbildungsordnungen betonen die gedankliche Verknüpfung²⁾. Allerdings bleibt die Gefahr von Mißdeutungen aufgrund unzureichender sprachlicher Präzisierung bestehen, weil die taxonomische Reihung im Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann oft nicht deutlich wird: Der Abschnitt "Büroarbeiten" nennt Kenntnisse vor Grundkenntnissen, der Abschnitt "Statistische Arbeiten" nur die Stufe "Mitwirken" ohne voranzugehende Grundkenntnisse und Kenntnisse, im Abschnitt "Kundenberatung" folgt auf Grundkennt-

1) Gleichzeitig traten mit der gleichen Taxonomiestufung Ausbildungsordnungen für Bankkaufmann, Versicherungskaufmann, Groß- und Außenhandelskaufmann in Kraft.

2) Vgl. als Beispiel: Arbeitgeberverband des privaten Bankgewerbes e.V. (Hrsg.): Zeitgemäße Ausbildung zum Bankkaufmann in Betrieb und Schule. Köln 1973, S. 31.

nisse sofort die Taxonomiestufe Mitwirken. Deshalb bleibt es vorteilhafter, im Lernzielsystem des Ausbildungsberufs Industriekaufmann den Stufenbezeichnungen des Strukturplans den Vorzug zu geben.

5.1.6.2 Affektiver Bereich

Für den affektiven Lernbereich haben Krathwohl und Mitarbeiter¹⁾ eine Lernzieltaxonomie entwickelt, die nach dem Grad der Verinnerlichung eines Lernziels 5 Stufen umfaßt²⁾. Auf der untersten Stufe dieses Bereichs der Gefühle und Werthaltungen, "Bewußtsein", beachtet der Lernende Phänomene und Stimuli seiner Umwelt mit zunehmender Aufmerksamkeit, auf höheren Stufen reagiert er darauf und kommt zu bestimmten Werthaltungen, die er auf der höchsten Stufe, "Charakterisierung", hierarchisch ordnet und daraus seinen Verhaltenskodex und seine individuelle Lebensphilosophie gewinnt³⁾.

Gegen die Formulierung affektiver Lernziele sprechen die bisher fehlende präzise Meßsprache und die daraus folgende mangelnde Operationalisierbarkeit; noch gibt es keinen Beurteilungsmaßstab, der das Erreichen affektiver Lernziele zuverlässig mißt⁴⁾. Da jedoch weder Ausbildung noch Unterricht ohne Einbezug bestimmter Werthaltungen auskommen, liegt im Verzicht auf die explizite Formulierung affektiver Lernziele keine Lösung. Das Bewußtsein von Ausbildern und Lehrern für mögliche oder zwangsläufige affektive Implikationen ist zu schärfen⁵⁾; hier zeigt die Neufassung der Ausbildungsordnung

1) Vgl. Krathwohl, D.R. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975.

2) Vgl. Anlage 5 auf S. 399 dieser Arbeit.

3) Vgl. Krathwohl, D.R.: Gebrauch, a.a.O., S. 88-93.

4) Vgl. Messner, R. und Posch, P.: Perspektiven für einen neuen Lehrplan. In: Dieselben (Hrsg.): Didaktische Impulse. Wien 1971, S. 36.

5) Vgl. Hagemann, W.: Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen der Berufsschule mit Hilfe der Taxonomie affektiver Ziele. In: DBFS, Heft 2/1974, S. 107.

Industriekaufmann von 1973 eine weitere erhebliche Lücke, die das hiermit vorgelegte Lernzielsystem Industriekaufmann zu schließen beabsichtigt¹⁾.

Neben der Lernzieltaxonomie von Krathwohl und Mitarbeitern ist bisher kein Versuch einer andersartigen taxonomischen Gewichtung des affektiven Lernbereich bekannt geworden. Als Konkretisierung Krathwohls hat Bunk für innerbetriebliches zwischenmenschliches Verhalten - verdeutlicht am Beispiel der "Erziehung zur Zusammenarbeit" - Haltungen spezifiziert, dabei jedoch mehr auf terminologische als auf inhaltliche Differenzierung Wert gelegt²⁾:

<u>Krathwohl</u>		<u>Bunk</u>	
Prinzip: Zunehmende Internalisation		Prinzip: Zunehmende Kommunikation	
Stufen			
1	Aufmerksamwerden; Beachten	Aufmerksamwerden	
2	Reagieren	Ansprechen	
3	Werten	Engagieren	
4	Organisation	Einordnen	
5	Charakterisierung durch einen Wert oder eine Wertestruktur	Bestimmtsein durch Werte	

Bunk hat damit den einseitig schulbezogenen Rahmen der Krathwohlschen Taxonomie gesprengt und einen Weg aufgezeigt, wie das theoretische System der affektiven Taxonomie für die kaufmännische Berufsausbildung wissenschaftsorientiert zu interpretieren ist; im Lernzielsystem Industriekaufmann wird die zu findende Formulierung affektiver Lernziele diesem Bunkschen Prinzip folgen³⁾.

-
- 1) Selbst die jüngsten und bisher wohl besten Veröffentlichungen zur Lernzielerstellung in kaufmännischen Ausbildungsberufen sagen dazu gar nichts; vgl. Industriekaufmann 1975 (S. 154, Fußnote 3 dieser Arbeit), Bankkaufmann 1974 (S. 301, Fußnote 1 dieser Arbeit), Ausbildung der Ausbilder 1974 (S. 155, Fußnote 2 dieser Arbeit).
 - 2) Vgl. Bunk, G.P.: Revision der kaufmännischen Berufsausbildung. Heidelberg 1974, S. 91 f.
 - 3) Vgl. S. 293 ff. dieser Arbeit.

5.1.6.3 Psychomotorischer Bereich

Klassifikationen für Lernziele des psychomotorischen Bereiches haben zuerst Guilford, dann im deutschsprachigen Raum Dave, Kath und Bunk entwickelt¹⁾. Die Organisationsprinzipien dieser 4 Vorschläge sind sehr unterschiedlich geordnet:

- Von einfachen zu komplexen psychomotorischen Fähigkeiten (Guilford),
- zunehmender Grad der Koordination (Dave),
- von einfachen motorischen Operationen zum die Gesamtpersönlichkeit kennzeichnenden Handeln (Kath),
- zunehmender Grad der Mittelwahl bzw. des Technikgebrauchs (Bunk).

Während die Systeme von Guilford und Dave lediglich physische Aktivitäten und Qualifikationen umfassen, sind Kath's Lernzielstufen weit stärker lerntheoretisch begründet und vom Bemühen um die Integration der drei Lernzielbereiche bestimmt. Der Vorschlag Bunks stützt sich auf Prozesse, Abläufe und Erfahrungen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, wobei die Bereiche Rechnungslegung, Planung und Organisation im Vordergrund stehen. Dieser spezifische Zuschnitt auf Lernbereiche der kaufmännischen Berufsausbildung bietet für ein Teilcurriculum Industriekaufmann zwar den Vorteil direkter Verwendbarkeit, birgt jedoch andererseits den Nachteil, betriebliche Abläufe weder aus lerntheoretischer Sicht zu betrachten noch Interdependenzen zu den kognitiven und affektiven Lernbereichen hinreichend aufzuzeigen.

Die physischen Qualifikationen Guilfords finden im Klassifikationssystem des Teilcurriculums Industriekaufmann keinen Platz, weil sie eher für Ausbildungsmaßnahmen in gewerblichen

1) Vgl. Guilford, J.P.: A System of the Psychomotor Abilities. In: American Journal of Psychology, Jg. 1958, S. 164-174; Dave, R.H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp/Marsolek, a.a.O., S. 225-237; Kath, F.M.: Vorschlag zu einer Taxonomie des motorischen Bereiches. In: DBFS 12/1970, S. 913-918; Bunk, G.P.: Revision, a.a.O., S. 71-73. - Diese 4 Taxonomien sind auf S. 400 - 404 dieser Arbeit als Anlagen 6-9 zusammengestellt.

Berufsfeldern zugeschnitten sind. Dagegen erscheint die Lernzielstufung von Dave für kaufmännische Ausbildungsberufe durchaus relevant: Das Erlernen zahlreicher Arbeitsabläufe ist dort von der ersten Stufe, "Imitation", bis zur höchsten Stufe, "Naturalisierung", organisierbar, wirkt jedoch in solcher Orientierung an äußeren Symptomen einseitig. Verbindungen zur dritten und vierten Lernzielstufe der Ausbildungsordnung Industriekaufmann (Mitwirken, selbständiges Bearbeiten) bleiben denkbar, doch sind sie in dieser Form - auf der höchsten Stufe wird Handlungsgewohnheit zur "zweiten Natur"¹⁾ - sicher nicht gewollt.

Für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann läßt sich eine praktikable Taxonomie des psychomotorischen Bereichs aus der Verbindung der Systeme Kath und Bunk gewinnen; Kath's Kategorien sind so umfassend und integrierend angelegt, daß sie die typischen kaufmännischen Arbeitsvollzüge, wie Bunk sie ordnet, unter Berücksichtigung des kognitiven und affektiven Lernbereich eingliedern (Übersicht 56).

Kath setzt mit der Stufe "Unbewußtes und/oder vorbewußtes Lernen" auf einem Niveau psychomotorischer Qualifikationen an, das allenfalls für Vorschulen und Sonderschulen von Belang ist, für das Lernen in Ausbildungsberufen jedoch entfällt. Erst seine zweite Stufe zeigt berufs- und betriebspädagogische Relevanz: der auszubildende Industriekaufmann begegnet Unbekanntem, paßt sich an, erkundet Dinge und Situationen, imitiert, gewinnt Einsichten. Auch Kath's dritte Lernzielstufe trifft wesentliche Aspekte der kaufmännischen betrieblichen Berufsausbildung: Leistungsbereitschaft vorausgesetzt, macht sich der Auszubildende mit Geräten und Situationen vertraut, er gelangt zu konkreten Operationen. Die vierte Lernzielstufe Kath's, psychomotorische Mechanismen, erscheint für die in ihr subsumierten Sachverhalte sprachlich nicht recht zutreffend; doch kommt es in diesem Stadium wesentlich auf die Koordination multipler Handlungsweisen an.

1) Dave, R.H., a.a.O., S. 239.

Übersicht 56

Taxonomie von Lernzielen im psychomotorischen Bereich
Ausbildungsberuf Industriekaufmann
(eigener Vorschlag)

Stufe 1	Affektiv angeregtes Handeln 1.1 Begegnung (mit bisher Unbekanntem) 1.2 Konditionierung 1.3 Erkundung 1.4 Nachahmung 1.5 Einsicht
Stufe 2	Kognitiv angeregtes Handeln 2.1 Leistungsbereitschaft 2.2 Vertrautwerden mit Werkzeugen und Situationen 2.3 Konkrete Operationen Sammeln von Beschaffungstechniken, Ermittlungstechniken, Erhebungstechniken, persönlichen Aufnahmetechniken
Stufe 3	Koordinierung der Handlungsweisen 3.1 Kombination von Aktivitäten Ordnen von Lagertechniken, Aufbereitungstechniken, Speichertechniken, persönlichen Festlegungstechniken 3.2 Beurteilung von Aktivitäten Verwerten von Transport-, Vermittlungs-, Auswertungs-, persönlichen Verständigungstechniken 3.3 Integration von Aktivitäten Organisieren, Planen, Kontrollieren

Hier finden sich die meisten der von Bunk im einzelnen spezifizierten Handlungsabläufe der kaufmännischen Berufsausbildung.

Wenn der Auszubildende Aktivitäten kombiniert und beurteilt, bleibt darüber hinaus als höchster Grad der Koordination die Integration aller kognitiven und affektiven Handlungsweisen organisierbar. Psychomotorisches Verhalten bringt in der Art, wie der Lernende plant, organisiert und kontrolliert, die "Gesamtpersönlichkeit des Subjektes"¹⁾ zum Ausdruck und hat

1) Kath, M.F., a.a.O., S. 918.

damit die höchste Stufe der Taxonomie von Kath erreicht. Deshalb erscheinen drei Lernzielstufen des psychomotorischen Bereichs für das Teilcurriculum Industriekaufmann geeignet und gehen in dessen Lernzielklassifikation ein (Übersicht 56).

Die analytische Trennung der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereiche darf nicht deren Interdependenz vergessen lassen. Affektive und psychomotorische Lernziele sind weitgehend nur beim Erarbeiten von Faktenwissen, Verstehen von Zusammenhängen, Transfer und Problemlösen erreichbar, müssen also mit kognitiven Lernzielen verknüpft sein. Das Teilcurriculum Industriekaufmann muß somit ein Lernzielsystem bieten, das sowohl der hierarchischen Ordnung von Lernzielen als auch der Interdependenz der Lernbereiche Rechnung trägt¹⁾.

5.2 Entwicklung eines Leitzielsystems Industriekaufmann

Leitziele weisen den geringsten Grad an Eindeutigkeit und Präzision auf, schließen nur wenige Interpretationsmöglichkeiten aus und legen die Richtung fest, in der das Lernen erfolgen soll²⁾. Daher sind Leitziele als übergeordnete Bezugspunkte zu betrachten, an denen sich alle Arten und Formen von Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen orientieren sollten.

In ihrer allgemeinsten Formulierung sind Leitziele mit Bildungsidealen gleichzusetzen, die in jeder Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt sind. Während das Bildungsideal in totalitären Staaten eindeutig durch die Entscheidung der Staatsorgane festgelegt ist, stände eine solche Forderung

1) Vgl. Forster, H.: Die Bedeutung der modernen Curriculumtheorie für die Lernzielbestimmung des Geschichtsunterrichts an Gymnasien. In: Forster, H. und Hachgenei, W.J. (Hrsg.): Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1971, S. 40.

2) Vgl. Möller, C., a.a.O., S. 74.

nach einem geschlossenen Bildungsideal als Orientierungsmaßstab für unser öffentliches Erziehungs- und Bildungswesen im Widerspruch zum Selbstverständnis unserer Gesellschaft¹⁾. Für das Leitzielsystem Industriekaufmann sind differierende Leitzielvorstellungen in Situationenfelder aufzuspalten und in einem zweiten Schritt zu einem Leitzielsystem zusammenzufassen, das den Expertengruppen zur Entscheidung vorzulegen ist, um durch sie zur Formulierung solcher Leitziele zu gelangen, die die besonderen Intentionen dieses Ausbildungsganges berücksichtigen.

5.2.1 Situationenfelder

Robinsohn hat die "Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen"²⁾ als die oberste Leitmaxime vorgeschlagen, andere Autoren erheben ebenso vage das Prinzip der Emanzipation³⁾, die Vorstellung vom mündigen Menschen⁴⁾ oder die Hinführung "zu selbständigem Urteil und zu eigenverantwortlichem Handeln"⁵⁾ zum Maßstab. Die allgemeinste Formulierung eines obersten Lernziels beschreibt der Strukturplan für das Bildungswesen als

"die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt"⁶⁾.

1) Vgl. Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg, Bd. 2, a.a.O., S. 43.

2) Robinsohn, S.B.: Bildungsreform, a.a.O., S. 45.

3) Vgl. Börss, T. und Lingelbach, K.-C.: Zum Begriff des "Lernzieles". In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 23-37; Kroepe, P.: Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 23, Hamburg 1972, S. 50.

4) Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik:(Hrsg.): Curriculumarbeit in Bayern. Eine Zwischenbilanz. München 1971, S. 18.

5) Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Informationen Nr. 24: Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 6.11.1974, § 1, Abs. 2.

6) Strukturplan, a.a.O., S. 29.

Ähnlich hat die hessische Kommission zur Reform der Bildungspläne formuliert: "Lernen für das Leben in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit."¹⁾ Keiner dieser universellen Leitzielvorschläge hat im Schrifttum ungeteilte Zustimmung gefunden, so daß sich die Frage stellt, ob ein einziges Ziel überhaupt geeignet ist, allen Vorstellungen einer pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden²⁾.

Die Konkretisierung von Leitzielen benötigt Aufbereitung der Kategorie Gesellschaft in Situationenfelder. Es gilt Subkategorien zu finden, die im öffentlichen Bewußtsein vorhanden sind und die komplexen Strukturen unserer Gesellschaft nach übergeordneten Gesichtspunkten einfangen. In einem ersten Arbeitsschritt läßt sich die allgemeine Kategorie "Gesellschaft" mit Hartwig und Golas in die 4 Situationenfelder Familie, Öffentlichkeit, Beruf und Freizeit differenzieren³⁾.

Das von Robinsohn für das gesamte Bildungswesen vorgeschlagene Curriculumverfahren soll mit Hilfe von Situationsanalysen Qualifikationen ermitteln, die gegenwärtig und künftig in diesen 4 Bereichen relevant sind. Für das Teilcurriculum Industriekaufmann steht zwar eines dieser Situationenfelder, der Beruf, im Vordergrund, doch auf Leitzielebene sind alle 4 Bereiche zu berücksichtigen, um die Einheitlichkeit aller Bildungsbemühungen im Bildungssystem des Staates zu wahren: Sowohl allgemeinen als auch beruflichen Bildungsgängen sind die gleichen Leitideen vorgegeben, und Differenzierung findet sich erst dort, wo sich Leitziele auf niedrigerem Abstraktionsniveau fachlichen Richtzielen annähern; dabei ist entscheidend, "daß die fachlichen Lernziele in einer Weise angestrebt werden, die auch das Erreichen der allgemeinen Lernziele fördert"⁴⁾.

- 1) Hartwig, H. u.a.: Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation. In: *betrifft:erziehung*, Heft 7/1972, S. 33.
- 2) Roth verneint diese Frage und formuliert dementsprechend 5 oberste Leitziele: "Reife, Mündigkeit, Produktivität, Kritikfähigkeit und verantwortliche Entscheidungsfähigkeit". In: *Lern- und Erziehungsziele*, a.a.O., S. 67.
- 3) Vgl. Hartwig, H. u.a., a.a.O., S. 33; Golas, H.G., a.a.O., S. 324.
- 4) *Strukturplan*, a.a.O., S. 65.

5.2.2 Leitziel-Systeme

Bisher existiert kein Katalog allgemeiner Lernziele, der diese 4 Situationenfelder der Kategorie Gesellschaft als Ordnungskriterien übernommen hat; Systeme allgemeiner Lernziele, die möglichst viele Aspekte der Lebenswirklichkeit umgreifen sollen, haben im deutschsprachigen Raum von Hentig und Edding vorgelegt. Beide Autoren diskutieren weder die Vollständigkeit noch die inneren Zusammenhänge noch die Wichtigkeit einzelner Ziele ihrer Aufzählungen. Der Lernzielkatalog von Hentigs erweckt mit Formulierungen wie "das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis" und "das Leben mit den anderen Generationen"¹⁾ durchaus den Eindruck, die "Fülle des Lebens zu umgreifen"²⁾, ist jedoch auch als lediglich Addition von Schlagworten aus dem Emanzipations- und Mündigkeitsvokabular interpretierbar. Sein System eignet sich nicht zur inhaltlichen Konkretisierung der 4 Situationenfelder Familie, Öffentlichkeit, Beruf und Freizeit.

Dagegen dürfte Eddings Katalog allgemeiner Lernziele³⁾ der Einteilung in Situationenfelder und zugleich der für das Teilcurriculum Industriekaufmann wichtigen Dominanz des Situationenfeldes Beruf eher Rechnung tragen. Die ersten 8 Leitziele Eddings sprechen vorwiegend berufliche Situationen an; weitere 5 Leitziele, die nach Edding "nicht ohne Bedeutung auch für die Berufstätigkeit"⁴⁾ sind, zielen vorwiegend auf andere Situationenfelder, wenn auch eindeutiges Zuordnen auf Öffentlichkeit oder Familie oder Freizeit nicht möglich ist: Sie lassen sich lediglich danach klassifizieren, ob sie mehrere Situationenfelder gleichermaßen oder nur eines von ihnen ansprechen.

Bei diesen in Übersicht 57 aufgeführten Lernzielen tritt zwar das Situationenfeld Beruf in den Hintergrund, doch für

1) Vgl. Anlage 10 auf S. 405 dieser Arbeit.

2) Ziechmann, J., a.a.O., S. 46.

3) Vgl. Anlage 11 auf S. 406 dieser Arbeit.

4) Edding, F., a.a.O., S. 218.

Übersicht 57

Zuordnung der allgemeinen Lernziele Eddings
(ohne direkten Berufsbezug) zu Situationenfeldern

Allgemeine Lernziele	Situationenfelder
Bereitschaft, die Verschiedenheit und Freiheit anderer zu respektieren	Öffentlichkeit Familie Freizeit
Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus dem Bewußtsein gesellschaftlich/politischer Mitverantwortung	Öffentlichkeit
Fähigkeit, sich vor den Gefahren der Entfremdung und Manipulation innerlich zu bewahren	Öffentlichkeit Freizeit
Fähigkeit zur fruchtbaren Muße	Familie Freizeit
Fähigkeit, mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, daß Störungen die Ausnahme sind	Familie Freizeit

das hier zu erstellende System von Leitzielen für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann als einem Bildungsgang, der neben anderen zahlreichen Bildungsgängen unter diese Leitziele fällt, bleiben sie unter dem Aspekt der Verbindung **berufs- und studienbezogenen Lernens** in der Sekundarstufe II gleichermaßen relevant¹⁾.

5.2.3 Expertenbefragung zu Leitzielen

Gemäß Hentigs Vorschlag, von "Hypothesen über sinnvolle mögliche und nötige Lernziele"²⁾ auszugehen, sollen jetzt die Expertengruppen die Entscheidung über die Gewichtung dieser

1) Dem ebenfalls bei Edding aufgeführten Lernziel "Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen" kommt in allen 4 Situationenfeldern gleich hohe Bedeutung zu.

2) Hentig, H.v.: Curriculum-Reform, a.a.O., S. 24.

Leitziele für das Teilcurriculum Industriekaufmann treffen. Ein solches Vorgehen mit Hilfe des Experten-Konsenses läuft sachgerechter als eine hermeneutisch betriebene Literaturanalyse ab. Expertenentscheidungen begründen die hierarchische Ordnung der Leitziele¹⁾, determinieren somit den Prozeß der Curriculumentwicklung Industriekaufmann und lösen ihn aus der Gefahr, entweder infolge unentschiedener Leitzielkontroversen zu stagnieren oder als Objekt subjektiver Wertentscheidungen ausreichender Begründung zu entbehren.

5.2.3.1 Auswahl

In der Erprobungsphase des Fragebogens "Expertenbefragung zum Curriculum Industriekaufmann" zeigte sich gegenüber den Katalogen allgemeiner Lernziele viel Skepsis: Alle befragten Ausbildungsleiter und Berufsschullehrer lehnten für den Bereich der beruflichen Bildung das Lernzielsystem Hentigs²⁾ wegen des hohen Abstraktionsgrades ab; Eddings Vorschlag wollten sie nur zustimmen, wenn er praxisorientierter formuliert werden würde. Dieser Einwand führte zur nachstehend beschriebenen Umformulierung der Ziffern 8 und 9 im Fragebogen.

Im Verlauf der Diskussionen zur Fragebogenerprobung war immer deutlicher die Notwendigkeit hervorgetreten, Eddings Qualifikationen in zwei Gruppen, Fähigkeiten und charakterliche Eigenschaften, zu unterteilen. Förderung von Fähigkeiten im affektiven Bereich soll Gegenstand der intentionalen Lernprozesse sein, während charakterliche Eigenschaften - weil z.T. erbbedingt - während der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung nicht in gleichem Maß beeinflussbar sind. Nur 11 der ursprünglich 14 Qualifikationen Eddings³⁾

1) Die Hierarchisierung allgemeiner Lernziele fordert insbesondere Spies, W., a.a.O., S. 37.

2) Vgl. Anlage 10 auf S. 405 dieser Arbeit.

3) Vgl. Anlage 11 auf S. 406 dieser Arbeit.

fanden ungeteilte Zustimmung. Daraus ergeben sich gegenüber Edding folgende Veränderungen:

- die "Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen", ist den charakterlichen Eigenschaften zugeordnet, daher berufsorientiert besser als "Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen" zu formulieren;
- beim Aufzählen unterschiedlicher Denkfähigkeiten entfällt das "strukturierende Denken", weil es dafür im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung nur wenige Gelegenheiten gibt;
- an die Stelle von "Einteilen von Zeit und Mitteln" tritt der Begriff "Planen";
- statt "Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sich zu entscheiden", spricht "Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen", die Berufsgegebenheiten konkreter an;
- "Leistungsfreude aus dem Bewußtsein, Aufgaben lösen zu können", ist als charakterliche Eigenschaft verständlicher mit "Fleiß" zu benennen;
- als "Bereitschaft, die Verschiedenheit und Freiheit anderer zu respektieren", ist die charakterliche Fähigkeit "Toleranz" anzusprechen;
- "die Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus dem Bewußtsein gesellschaftlich/politischer Mitverantwortung", ebenfalls charakterliche Eigenschaft, spezifiziert sich im Ausbildungsberuf Industriekaufmann als "Hilfsbereitschaft", "Initiative", "Kontaktfreudigkeit", "Ordnungsliebe" und "Pünktlichkeit";
- "die Fähigkeit, mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, daß Störungen die Ausnahme sind", ist als charakterliche Eigenschaft sprachlich deutlicher mit "Selbstbeherrschung" und "Verantwortungsbewußtsein" erfassbar.

Damit waren in der Vorerhebung zwei Kategorien von Leitzielen (Fähigkeiten, charakterliche Eigenschaften) gewonnen, die dann den Expertengruppen zur Entscheidung und Gewichtung vorgelegt wurden¹⁾:

- "Welche der folgenden Fähigkeiten sollten Ihrer Meinungen nach bei der Ausbildung zum Industriekaufmann mehr oder weniger gefördert werden?"
- "Welche charakterlichen Eigenschaften sind für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann wichtig?"

1) Vgl. Anlage 1 auf S. 395 dieser Arbeit.

Entsprechend dem Grad seiner individuellen Wertschätzung sollte jeder Befragte 0 bis 3 Punkte vergeben, wobei jeder Punkt $33 \frac{1}{3}\%$ Wertprozente zählt.

5.2.3.2 Gewichtung

Das arithmetische Mittel für die Angehörigen jeder Experten-
gruppe und die gewogenen Durchschnitte für jedes der allge-
meinen Lernziele zeigen die Übersichten 58 und 59, und zwar in
der Anordnung, daß die Fähigkeiten bzw. Werte, denen die
Experten das größte Maß an Zustimmung geben, an der Spitze
stehen.

Erhebliche Abweichungen vom durchschnittlichen Expertenur-
teil bringt die Gruppe 4 (Gewerkschaftsfunktionäre): Nur
dort führen kritisches und dispositives Denken mit je 93%
(100% = unbedingt nötig, Übersicht 58) die Skala der för-
derungswürdigen Fähigkeiten an, und auch analytisches Den-
ken steht mit 83% höher als bei den anderen Expertengruppen
bewertet; Konzentration, Zusammenarbeit und vor allem mit
breitem Abstand Ausdauer gelten von Gewerkschaftsseite gegen-
über dem gewogenen Durchschnitt aller Expertengruppen als
weit geringere Ausbildungsziele. Auch bei den zu fördernden
charakterlichen Eigenschaften (Übersicht 59) sind Gewerk-
schaften anderer Meinung als die anderen Gruppen: Während
Initiative, Kontaktfreudigkeit und Hilfsbereitschaft höhere
Ränge erhalten, befinden sich Ordnungsliebe, Fleiß und
Pünktlichkeit am unteren Ende der Gewichtungsskala. Mit der
weitgehenden Ablehnung erzieherischer Akzente der letztge-
nannten Eigenschaften scheinen die Gewerkschaften die Aus-
zubildenden vor der Disziplinierung durch die Betriebe in
Schutz nehmen zu wollen; doch sind die Auszubildenden durch-
aus nicht der gleichen Meinung wie ihre "Anwälte" und be-
werten solche Eigenschaften fast ebenso hoch (Ordnungsliebe)
oder gar höher (Fleiß, Pünktlichkeit) als der gewogene
Durchschnitt aller Expertengruppen.

Übersicht 58

Expertenentscheidung
zur Notwendigkeit der Förderung allgemeiner Fähigkeiten
im Ausbildungsgang Industriekaufmann
(100% = unbedingt nötig)

Leitziele (Fähigkeiten)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fähigkeit zu logischem Denken	87	82	88	83	82	83	86	84	87	84
Fähigkeit zu dispositivem Denken (planen, organisieren)	80	86	84	93	79	82	80	81	86	83
Fähigkeit zur Zusammenarbeit	97	90	77	74	78	85	78	80	75	81
Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen	87	76	72	83	73	75	76	78	86	77
Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit	80	65	72	44	81	81	90	77	73	76
Fähigkeit zu kritischem Denken	80	75	67	93	76	76	77	76	77	76
Fähigkeit zu analytischem Denken	80	72	70	83	70	69	53	69	64	69
Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen	80	65	65	77	66	62	51	53	51	62
Fähigkeit zu Ausdauer	63	59	62	29	60	65	59	57	50	56
Fähigkeit, sich vor Manipulation zu bewahren	67	51	46	63	52	50	45	50	59	52
Fähigkeit zur fruchtbaren Muße	70	37	26	30	36	27	29	27	23	32

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1 Staatliche Stellen | 6 Ausbildungsleiter |
| 2 Wissenschaftler | 7 Ausbildungsbeauftragte |
| 3 Industrie- und Handelskammern | 8 Industriekaufleute |
| 4 Gewerkschaften | 9 Auszubildende |
| 5 Berufsschullehrer | 10 gewogener Durchschnitt |

Übersicht 59

zur Notwendigkeit der Förderung charakterlicher Eigenschaften
im Ausbildungsgang Industriekaufmann
(100% = unbedingt nötig)

Expertenentscheidung

Leitziele (charakterliche Eigenschaften)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verantwortungsbewußtsein	97	82	93	77	88	89	90	90	90	89
Initiative	80	81	82	90	79	87	90	87	83	84
Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen	77	81	78	73	84	83	88	84	79	82
Kontaktfreudigkeit	77	81	76	87	70	71	70	70	70	73
Fleiß	60	61	71	33	58	74	79	73	69	66
Toleranz	83	61	65	60	62	62	68	65	61	64
Ordnungsliebe	67	59	71	37	62	62	66	61	59	62
Selbstbeherrschung	73	57	57	47	56	59	61	64	59	59
Hilfsbereitschaft (soziale Sensibilität)	67	65	54	70	55	53	56	50	54	56
Pünktlichkeit	57	43	65	27	57	54	62	54	59	55

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1 Staatliche Stellen | 6 Ausbildungsleiter |
| 2 Wissenschaftler | 7 Ausbildungsbeauftragte |
| 3 Industrie- und Handelskammern | 8 Industriekaufleute |
| 4 Gewerkschaften | 9 Auszubildende |
| 5 Berufsschullehrer | 10 gewogener Durchschnitt |

Diese unerwartete Diskrepanz verlockt, die Unterschiede in den Entscheidungen zwischen beiden Expertengruppen, Gewerkschaften und Auszubildende, näher zu betrachten (Übersicht 60). Insgesamt weichen die Meinungen von Gewerkschaften und Auszubildenden häufiger wesentlich voneinander ab als sie sich ähnlich sind. Die Diskrepanzen überraschen deshalb, weil Gewerkschaften doch die Interessen der Auszubildenden vertreten wollen; nun läßt die Gegenüberstellung der Wertmaßstäbe vermuten, daß sich Gewerkschaften an nur vermeintlichen Interessen orientieren und gut daran täten, zunächst intensiv das Meinungsbild ihrer "Schützlinge" zu erforschen, um von Winterhagers Vorwurf, "vor allem eine Vertretung kurzfristiger materieller statt langfristiger Bildungsinteressen"¹⁾ zu betreiben, freizukommen. Die positivere Einstellung der Auszubildenden gegenüber traditionellen Chraktereigenschaften zeigt andererseits, daß sich die Jugendlichen weniger als vermutet am Weg des geringsten Widerstandes orientieren, sondern bereit sind, sich in als notwendig erkannte betriebliche Sachzwänge, "in solcher Eindringlichkeit und Wirksamkeit in keiner Schule der Welt"²⁾ erlernbar, einzufügen.

Auch staatliche Stellen neigen zu einer vom gewogenen Durchschnitt aller Gruppen vielfach stark abweichenden Sichtweise. Weit darüber liegen die Wertungen für die Fähigkeiten Zusammenarbeit, Konflikte rational austragen, fruchtbare-Muße (Übersicht 58); bei den charakterlichen Eigenschaften fallen die hohen Zustimmungsgrade zu Toleranz, Selbstbeherrschung und Hilfsbereitschaft auf (Übersicht 59). Wer hierzu eine weitgehende Übereinstimmung zwischen staatlichen Stellen und Berufsschullehrern erwartet, steht ebenfalls überraschend vor anderen Ergebnissen (Übersicht 61), nämlich einer - bis auf je eine Ausnahme - durchweg höheren Bewertung der als Leitziele von den Expertengruppen herausgehobenen allgemeinen Lernziele. Diesem Ergebnis der Expertenbefragung kommt deshalb besondere Bedeutung zu, weil sich in den Antworten der

1) Winterhager, W.D., Lehrlinge, a.a.O., S. 69.

2) Roegele, O.B.: Flucht in die Ideologie. Köln 1972, S. 28.

Übersicht 60

Bewertung von Leitzielen
durch Gewerkschaften gegenüber Auszubildenden

Fähigkeiten	Diskrepanz
Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit	-29%
Fähigkeit zu Ausdauer	-21%
Fähigkeit zu logischem Denken	- 4%
Fähigkeit zur fruchtbaren Muße	+ 7%
Fähigkeit zu kritischem Denken	+16%
Fähigkeit zu analytischem Denken	+19%
Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen	+26%
charakterliche Eigenschaften	Diskrepanz
Fleiß	-36%
Pünktlichkeit	-32%
Ordnungsliebe	-22%
Verantwortungsbewußtsein	-13%
Selbstbeherrschung	-12%
Initiative	+ 7%
Hilfsbereitschaft	+16%
Kontaktfreudigkeit	+17%

staatlichen Stellen die Auffassung der Schulaufsicht und damit der bisher für Lehrplaninhalte Verantwortlichen widerspiegelt. Soll und Ist des schulischen Erziehungsauftrags klaffen und klaffen also auseinander, weil es der Schulaufsicht nicht in ausreichendem Maß gelungen ist, von ihren so hoch gewichteten allgemeinen Lernzielen die Berufsschullehrer zu überzeugen.

Ein relativ breiter Grad an Übereinstimmung zeigt sich zwischen den Ausbildungsreferenten der Industrie- und Handelskammern und den Betriebsangehörigen (Ausbildungsleiter, Aus-

Übersicht 61

Bewertung von Leitzielen
durch staatliche Stellen gegenüber Berufsschullehrern

Fähigkeiten	Diskrepanz
Fähigkeit zur fruchtbaren Muße	+34%
Fähigkeit zur Zusammenarbeit	+19%
Fähigkeit, sich vor Manipulation zu bewahren	+15%
Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen	+14%
Fähigkeit, Entscheidung zu fällen	+14%
Fähigkeit zu analytischem Denken	+10%
Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit	- 1%
charakterliche Eigenschaften	Diskrepanz
Toleranz	+21%
Selbstbeherrschung	+17%
Hilfsbereitschaft (soziale Sensibilität)	+12%
Verantwortungsbewußtsein	+ 9%
Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen	- 7%

bildungsbeauftragte, Industriekaufleute, Auszubildende), die ihre Bewertungsmaßstäbe vorrangig an der betrieblichen Realität orientieren. Diskrepanzen (Fähigkeiten zu Konzentration, Genauigkeit, analytischem Denken, rationaler Konfliktbewältigung) entstehen aus unterschiedlichen Entfernungen vom Arbeitsplatz, weil dann die Tendenz steigt, sozialisations- und persönlichkeitsfördernde Fähigkeiten und Charaktereigenschaften theoretisch höher einzuschätzen.

Gegenüber dem jeweils gewogenen Durchschnittswert treten große Schwankungen bei den Leitzielen Fähigkeit zu fruchtbarer Muße sowie zu Konzentration und Genauigkeit, Pünktlichkeit und Fleiß auf. Deshalb gilt diesem Teil der Befragungsergebnisse nachstehend besondere Aufmerksamkeit.

Die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße, als Teilaspekt des Problems der Freizeitbewältigung offenbar bisher nur von staatlichen Stellen gesehen, erfährt bei Betriebsangehörigen, auch bei den Auszubildenden selbst, extrem niedrige Anerkennung. Dies ist darauf zurückzuführen, daß sich einerseits Muße und Betrieb vom Begriff her nicht zu entsprechen scheinen, der Betrieb sich für diesen privaten Lebensbereich des Jugendlichen allenfalls im Rahmen betrieblicher Sozialmaßnahmen zuständig fühlt¹⁾, und andererseits dem Jugendlichen in seinem Drang nach Erleben eine eigens zu lernende Fähigkeit zur Muße keineswegs bewußt ist. Nachdenklich stimmt vor allem die geringe Wertung dieser Fähigkeit bei Berufsschullehrern und Wissenschaftlern; "wer nicht richtig entspannt, arbeitet auch nicht ordentlich"²⁾. Der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, neben Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt den Lernort Studio mit Angeboten im Bereich des kreativen, ästhetischen und sozialen Lernens einzuführen³⁾, ist deshalb auch aus betriebsegoistischer Sicht größtmögliche Resonanz zu wünschen. Erziehung zur Freizeit benötigt hohen Stellenwert, und betriebliche Erziehung sollte sie "wenigstens in Ansätzen"⁴⁾ einschließen.

Schwieriger sind die Diskrepanzen in der Bewertung der Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit zu interpretieren. Verständlich ist der hohe Rang (90%), den ihr der Ausbildungsbeauftragte, also der von Ungenauigkeiten beim Üben und Arbei-

-
- 1) Fischer, G.: Freizeitgestaltung. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. 2. 3. Aufl., Stuttgart 1958, Sp. 2087.
 - 2) Peege, J.: Kaufmännische Berufsbildung in der pluralistischen Gesellschaft. Bd. 106 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1967, S. 40.
 - 3) Vgl. Neuordnung, a.a.O., S. 17-20, 127-129, A54-A65; Die Empfehlung basiert auf einem Arbeitspapier von H. Krings: Der Lernbereich "Spiel und Gestalten" und der Lernort "Zentrum für Spiel und Gestalten", Drucksache Nr. 10/73 des Deutschen Bildungsrates, Bonn 1973.
 - 4) Löbner, W.: Erziehung zur Freizeit. In: Arbeitszeit und Freizeit. Bd. 15 der Nürnberger Abhandlungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Berlin 1961, S. 198.

ten unmittelbar Betroffene, einräumt. Das Votum der Wissenschaftler und insbesondere der Experten von Gewerkschaftsseite, die der Förderung dieser Fähigkeit mit 45% bzw. 44% nur halbherzig zustimmen, steht im Widerspruch zu der Tatsache, daß unsere hochgradig arbeitsteilige und immer komplizierter werdende Arbeitswelt nicht ohne Konzentration und Genauigkeit, zugleich Ausdruck von Interesse und Freude an der Arbeit¹⁾, auskommen kann.

Diskrepanzen in Bezug auf die Stellenwerte von Fleiß und Pünktlichkeit in den Expertenäußerungen sind einsichtiger erklärbar. In den spezialisierten Arbeitsvollzügen des immer wichtiger werdenden Bereiches des dispositiven Faktors (Planung, Organisation, Kontrolle) ist Arbeitseffizienz allein mit Fleiß nicht gewährleistet. Ohne Sachkenntnisse und ohne die Fähigkeit zu dispositivem Denken bedeutet ungezielter Fleiß eher Leerlauf und Unsicherheit. Ähnlich in Frage gestellt ist durch die zunehmende Einführung der gleitenden Arbeitszeit der Wert der Pünktlichkeit. Die Freiheit zu individueller Arbeitszeitgestaltung stärkt das Verantwortungsbewußtsein des einzelnen²⁾ und vollzieht funktional die von Edding angestrebte Erziehung zu "Einteilen von Zeit und Mitteln"³⁾. Gleichzeitige Anwesenheit aller am Arbeitsplatz erscheint sinnvoll, wenn nur dann hohe Effizienz der Arbeit erreichbar ist, z.B. bei Teamarbeit alle Mitglieder des Teams zur selben Zeit am selben Ort zur Verfügung stehen müssen. Die geringere Einschätzung der Pünktlichkeit durch die Gewerkschaftsfunktionäre ist als Anregung zu einem Füh-

-
- 1) Nach Ferber steigt die Arbeitsfreude mit zunehmender Qualifizierung; vgl. Ferber, C. v.: Arbeitsfreude. Stuttgart 1959, S. 86.
 - 2) Vgl. Brendel, Th.: Individuelle Arbeitszeitregelungen. Die Zauberverformel: Gleitende Arbeitszeit. In: Rechnungswesen, Datentechnik, Organisation, Heft 5/1971, S. 160.
 - 3) Edding, F., a.a.O., S. 218. Dörschel weist darauf hin, daß menschlich angemessene Gestaltung der Arbeitszeit die funktionale Erziehung durch den Betrieb verstärkt; vgl. Dörschel, A.: Betriebspädagogik. Berlin 1975, S. 11.

Übersicht 62

Bewertung von Fleiß und Pünktlichkeit
im Vergleich zur Meinung der Auszubildenden

Fleiß	Punkte	Pünktlichkeit	Punkte
Auszubildender	69	Auszubildender	59
Ausbildungsbeauftragte	+10	Industrie- und Handelskammern	+ 6
Ausbildungsleiter	+ 5	Ausbildungsbeauftragte	+ 3
Industriekaufleute	+ 4	Staatliche Stellen	- 2
Industrie- und Handelskammern	+ 2	Berufsschullehrer	- 2
Wissenschaftler	- 8	Ausbildungsleiter	- 5
Staatliche Stellen	- 9	Industriekaufleute	- 5
Berufsschullehrer	-11	Wissenschaftler	-16
Gewerkschaften	-36	Gewerkschaften	-32

rungsstil interpretierbar, "der vom Autoritären weg zu praktizierter Partnerschaft führt"¹⁾.

Stellt man die Bewertung der Betroffenen selbst, also die Meinung der Auszubildenden, in den Mittelpunkt (Übersicht 62), so gewichten alle dem betrieblichen Leistungssystem nahestehenden Expertengruppen den Fleiß höher als der Auszubildende selbst, während ihn Vertreter von Wissenschaft, Staat, Schule und Gewerkschaften geringer schätzen. Dagegen scheinen auf Pünktlichkeit die Auszubildenden mehr Wert als fast alle anderen Gruppen zu legen. Wenn Expertenbefragungen Leitzielgewichtungen festlegen, gilt also die hinsichtlich Fleiß und Pünktlichkeit gegenüber den Durchschnittswerten bestehende höhere Werthierarchie der Auszubildenden (Übersicht 59) nicht als Maßstab.

Gewogene Durchschnitte - das belegen diese Exkurse - trüben leicht den Blick für die je Expertengruppe unterschiedliche

1) Kaemmerer, C.: Variable Arbeitszeit und Gleitzeit. In: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. 3, Wiesbaden 1971, S. 139.

Rangordnung der Werte. Die Fähigkeit zu logischem Denken steht zwar bei 4 der 9 Gruppen an erster Stelle, doch 3 andere Gruppen räumen stattdessen der Fähigkeit zur Zusammenarbeit den obersten Rang ein; andererseits schätzen staatliche Stellen und Gewerkschaften die Fähigkeit zur Ausdauer geringer als die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße. Bei den charakterlichen Eigenschaften dominiert eindeutig das Votum für Verantwortungsbewußtsein; 6 der 9 Gruppen bewerten zwar die Pünktlichkeit höher als die Hilfsbereitschaft, doch steht Pünktlichkeit insgesamt an letzter Stelle der nach dieser Liste im Ausbildungsgang Industriekaufmann zu fördernden charakterlichen Eigenschaften. Trotz dieser teilweisen Widersprüche setzt die Skala der gewogenen Durchschnitte Prioritäten und gibt damit auf Leitzielebene Hinweise, inwieweit im Ausbildungsgang Industriekaufmann die Förderung bestimmter Fähigkeiten und Charaktereigenschaften mehr oder weniger im Vordergrund stehen sollte.

5.2.3.3 Formulierung der Leitziele

Aus diesen Gewichtungen resultieren Konsequenzen für das für Leitziele zu erstellende Klassifikationsschema. Anerkennung einer Taxonomie als Bewertungs- und Gewichtungsskala für Lernziele bedeutet, für Leitziele mit hoher Gewichtungszumessung von Anfang an höhere Lernzielstufen anzustreben. Bleiben Leitziele mit Gewichtungsfaktoren unter 50% eliminiert¹⁾, umfaßt jede der 3 Taxonomiestufen der 3 Lernbereiche des Ausbildungsberufs Industriekaufmann eine Gewichtungsspanne von 16 Punkten (Übersicht 63), verteilt auf höchste Relevanz (84%-100%), mittlere Relevanz (67%-83%) und geringere Relevanz (50%-66%).

Dabei bleibt im kognitiven Bereich die unterste Lernzielstufe, Reproduktion, unberücksichtigt, weil nach Bloom u.a.

1) Es betrifft nur einen in die Expertenbefragung einbezogenen Leitzielvorschlag: Fähigkeit zur fruchtbaren Muße (32%).

Übersicht 63

Klassifikationsschema für Leitziele
des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

Gewichtung	L e r n b e r e i c h e		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
höchste Relevanz 84-100 %	Kreativität IV	Werten III-V	Koordinierung der Handlungsweisen III
mittlere Relevanz 67-83 %	Transfer III	Reagieren II	Kognitiv angeregtes Handeln II
geringe Relevanz 50-66 %	Reorganisation II	Aufmerksam- werden I	Affektiv angeregtes Handeln I

intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten erst mit jenen geistigen Leistungen beginnen, die über reines Faktenwissen hinausreichen; unter das Anspruchsniveau Reorganisation soll das Klassifikationsschema für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann nicht hinuntergehen. Im affektiven Bereich sind die oberen Stufen III-V der Krathwolschen Taxonomie unter dem Begriff "Werten" als Stufe III zusammengefaßt; denn in Ausbildungs- und Unterrichtspraxis läßt sich schwerlich erkennen und erst recht nicht überprüfen, ob und inwieweit Werturteile nur vorübergehend akzeptiert (Stufe III), Bestandteil eines sich entwickelnden Wertesystems (Stufe IV) oder bereits in der Persönlichkeitsstruktur verankert (Stufe V) sind. Der psychomotorische Bereich entspricht dem speziell für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann entwickelten taxonomischen Schema¹⁾.

1) Vgl. S. 168 dieser Arbeit.

Die aus der Gewichtung der Expertengruppen resultierenden Leitzieľformulierungen ergeben Strukturgitter (Übersichten 64 und 65), wobei das Hinzufügen der Prozentzahlen nochmals den Grad der Relevanz verdeutlicht. Im Hinblick auf die als nächsten Schritt für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann zu erstellenden Richtziele sind diese Prioritäten ständig zu berücksichtigen und Richt-, Grob- und Feinziele entsprechend diesem Klassifikationsschema zu formulieren. Das Strukturgitter der Leitziele bildet jetzt für alle untergeordneten Lernziele den Orientierungsmaßstab. Das verlangt für jede auf niedrigerem Abstraktionsniveau folgende Stufe der Lernzielerstellung Überprüfung der Konsistenz mit dem Leitzielsystem.

6 Richtziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

Während bei den auf hohem Abstraktionsniveau formulierten Leitzielen fachspezifische Bezüge unberücksichtigt bleiben dürfen, müssen Richtzieľformulierungen in Bezug auf die Bildungsintentionen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann einen höheren Grad an Konkretheit und Genauigkeit aufweisen. Das hier vorzuschlagende Richtzielsystem geht in Anlehnung an Blankertz von 4 Bedingungsfaktoren aus¹⁾, faßt jedoch die sich teilweise überschneidenden Positionen "Veränderungen in den Lebenssituationen" und "politisch-gesellschaftliche Postulate" als Determinanten des Richtzielsystems zusammen, untersucht "soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Jugend" im Rahmen der Adressatenanalyse und interpretiert "entgegenstehende Faktoren im Bereich der vorgegebenen Institutionen"²⁾ statt dieser negativen Kritik als die Curriculumentwicklung unterstützende Gestaltung der Lehrpläne und Berufsordnungsmittel.

1) Vgl. Übersicht 8 auf S. 46 dieser Arbeit: Strategische Phase I.

2) Blankertz, H.: Strategie, a.a.O., S. 25 f. (4 Zitate); ähnlich Flechsigs strategische Phase V (Übersicht 5 auf S. 38 dieser Arbeit).

Übersicht 64

Leitziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
- Fähigkeiten -

Fähigkeiten	Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
Höchste Relevanz Der Auszubildende soll			
L 1 Fähigkeit zu logischem Denken (84 %)	logisches Denken zielorientiert einsetzen können (IV)	logisches Denken als Wert erkennen und als Fähigkeit für sich selbst anstreben wollen (III)	logisches Denken zur obersten Determinanten aller Handlungsvollzüge bestimmen (III)
Mittlere Relevanz Der Auszubildende soll			
L 2 Fähigkeit zu dispositivem Denken (83%)	Grundsätze dispositiven Denkens beherrschen (IV)	dispositives Denken im Betrieb als Wert erkennen und diese Fähigkeit für sich selbst anstreben (III)	konkrete Arbeitsvollzüge unter Berücksichtigung dispositiven Denkens vornehmen (III)
L 3 Fähigkeit zur Zusammenarbeit (81%)	in konkreten Situationen im Team zusammenarbeiten können (III)	im Team zusammenarbeiten wollen (II)	aus kognitiver Einsicht im Handeln nicht gegen den Teamgeist verstoßen (II)
L 4 Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen (77%)	in konkreten Situationen Entscheidungen fällen können (III)	bereit sein, Entscheidungen zu fällen (II)	Entscheidungen aus kognitiver Einsicht fällen (II)
L 5 Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit (76%)	in konkreten Situationen konzentriert und genau arbeiten können (III)	genau und konzentriert arbeiten wollen (II)	sich beim Handeln auf die Tätigkeit konzentrieren (II)
L 6 Fähigkeit zu kritischem Denken (76%)	Situationen in Betrieb und Schule aus gesellschaftskritischer Sicht überdenken können (III)	zu kritischem Denken und adäquaten Reaktionen bereit sein (II)	Reaktionen, die kritischem Denken entspringen, rational planen und durchführen können (II)
L 7 Fähigkeit zu analytischem Denken (69%)	Sachverhalte und Situationen analytisch zerlegen können (III)	aus dem Sammeln von Fakten Folgerungen ziehen und Reaktionen ableiten können (II)	methodisch Fakten sammeln können (II)
Geringe Relevanz Der Auszubildende soll			
L 8 Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen (62%)	erkennen, warum und wie Konflikte rational auszutragen sind (II)	seine Reaktionen so zügeln, daß er rationales Austragen von Konflikten ermöglicht (I)	beim Austragen von Konflikten die Vernunft zur Grundlage seines Handelns machen (I)
L 9 Fähigkeit zu Ausdauer (56%)	die Bedeutung von Ausdauer in speziellen Arbeitsvollzügen erkennen (II)	bereit sein, ausdauernd zu arbeiten (I)	aus Pflichtgefühl ausdauernd arbeiten (I)
L 10 Fähigkeit, sich vor Manipulation zu bewahren (52%)	die Auswirkungen der Manipulation für sich selbst und für andere erkennen (II)	Manipulation in jeder Form bemerken (I)	Manipulation gefühlsmäßig ablehnen (I)

Übersicht 65

Leitziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
- Charakterliche Eigenschaften -

Charakterliche Eigenschaften	Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
Höchste Relevanz Der Auszubildende soll			
L 11 Verantwortungsbe- wußtsein (89%)	einen hohen Grad an Ver- antwortungsbewußtsein anstreben (IV)	Verantwortungsbewußtsein als höchsten Wert aner- kennen und Verantwortung tragen wollen (III)	Handlungen mit hohem Verantwortungsbewußtsein vornehmen (III)
L 12 Initiative (84%)	Gelegenheit zum Einsatz erhöhter Initiative aus- findig machen können (IV)	das Ergreifen von Initia- tiven dem unbeteiligten Zuschauen vorziehen (III)	nach sachgemäßer Beur- teilung die Initiative ergreifen (III)
Mittlere Relevanz Der Auszubildende soll			
L 13 Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen (82%)	Neuerungen in verschiede- nen Verwendungssitua- tionen einsetzen können (III)	technischen Fortschritt bejahen (II)	sich für Neuerungen voll einsetzen (II)
L 14 Kontaktfreudigkeit (73%)	Techniken der Kontaktauf- nahme einsetzen können (III)	auf Fremdkontakte positiv reagieren (II)	planmäßig Kontakte suchen (II)
Geringe Relevanz Der Auszubildende soll			
L 15 Fleiß (66%)	die Bedeutung des Fleißes für seinen Ausbildungs- betrieb, für sich selbst und für die Gesamtwirt- schaft verstehen (II)	zu besonderem Fleiß bereit sein, wenn spezielle Situationen dies erfor- dern (I)	aus Interesse an der Be- stätigung konzentriert arbeiten (I)
L 16 Toleranz (64%)	die Bedeutung toleranten und intoleranten Verhal- tens begreifen (II)	Toleranz gegenüber Fremd- artigem und Ungewohntem zeigen wollen (I)	Fremdartiges und Unge- wohntes in Schutz nehmen (I)
L 17 Ordnungsliebe (62%)	die Notwendigkeit von Ordnung in Betrieb und Schule begreifen (II)	bereit sein, in seinen Lebensbereichen Ordnung zu halten (I)	aus Einsicht in die Not- wendigkeit Ordnung halten (I)
L 18 Selbstbeherrschung (59%)	Konsequenzen mangelnder Selbstbeherrschung erkennen (II)	jede Art von Unbeherrsch- heit bemerken (I)	seine Handlungen mit einem hohen Maß rational begrün- deter Selbstbeherrschung durchführen (I)
L 19 Hilfsbereitschaft (56%)	die Bedeutung der Hilfs- bereitschaft als humani- tären Faktor in Wirt- schaft und Gesellschaft begreifen (II)	die Notwendigkeit zur Hilfsbereitschaft sehen (I)	nicht nur in Notfällen seine Hilfe anbieten (I)
L 20 Pünktlichkeit (55%)	ein gewisses Maß an Pünkt- lichkeit als notwendig begreifen (II)	positive Konsequenzen pünktlichen Arbeitsvoll- zugs beachten (I)	das betriebsbedingt not- wendige Maß an Pünktlich- keit einhalten (I)

Neben diesem vorwiegend auf Gegenwartsanalyse gerichteten Ansatz bezieht die Entwicklung von Richtzielen für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann auch die von Robinsohn angeregte und von Zabeck auf berufliches Lernen übertragene Ermittlung zukünftiger Leistungssituationen und prospektiver Anforderungen ein¹⁾. Auf dieser Basis baut das nach Studien-, Berufsfeld- und Fachbezug gegliederte Richtzielsystem auf, das schließlich mit den durch Expertenentscheidung vorgegebenen Leitzielen abzustimmen ist.

6.1 Determinanten des Richtzielsystems

Als Determinanten eines Systems von Richtzielen sind zahlreiche Einflußfaktoren relevant, die Gegenwart und Zukunft der Berufs- und Arbeitswelt sowie die spezifischen pädagogischen Absichten bei der Ausbildung von Industriekaufleuten betreffen. Nach Golas hat die Revision vorhandener kaufmännischer Curricula zunächst in drei Bereichen eine Bestandsaufnahme zu leisten:

"Kritische Analyse der Prüfungsrichtlinien, Lehrpläne, didaktischen Compendien, Studententwürfe, Lehrbücher u.a.;

kritische Analyse der realen Tätigkeiten des Büroarbeiters;

kritische Analyse der wissenschaftlichen Aussagen über diesen Bereich, also der Theorien, welche die Realität beschreiben, erklären, rechtfertigen, verschleiern bzw. verändern wollen."²⁾

Eine solche Gegenwartsanalyse reicht für die Erstellung eines Systems von Richtzielen im Teilcurriculum Industriekaufmann allerdings nicht aus: Bildungskonzeptionen, insbesondere berufliche Anforderungen verändern sich zu rasch, und wissenschaftliche Aussagen darüber liefern in der Regel für die Curriculumkonstruktion keine eindeutigen Kriterien. Darüber

1) Vgl. Übersicht 7 auf S. 44 dieser Arbeit: Strategische Phase I und II.

2) Golas, H.G.: Das Spannungsfeld einer "Didaktik der Wirtschaftslehre". In: Derselbe (Hrsg.): Didaktik der Wirtschaftslehre, München 1973, S. 12; vgl. zum gegenwartsanalytischen Ansatz: Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg, Bd 2, a.a.O., S. 75.

hinaus beeinflußt der Wandel soziokultureller Determinanten alle Bildungsgänge so stark, daß Curriculumrevision ohne "Antizipation der ... künftigen beruflichen Anforderungen"¹⁾ Stückwerk bleibt. Entwicklungstendenzen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Perspektiven der Berufsprognose und zukunftsbezogene fachwissenschaftliche Aspekte sind als Bestimmungsfaktoren der Richtzielentwicklung einzubeziehen. Als weiterer übergeordneter Bezugspunkt bleibt im Bereich politisch-gesellschaftlicher Determinanten das Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu berücksichtigen, dessen Brauchbarkeit für praktische Curriculumkonstruktion jedoch selbst dann noch der Klärung bedarf²⁾, wenn der von Czycholl vorgestellte wissenschaftstheoretische Bezugsrahmen für Wirtschafts- und Berufspädagogik Gültigkeit besitzt³⁾.

6.1.1 Gegenwartsanalyse

Der Gegenwartsanalyse als Ausgangspunkt und Bezugspunkt der Revision von Bildungsplänen stellt sich im Rahmen des Teilcurriculums Industriekaufmann die Aufgabe, Stärken und Schwächen der geltenden Ausbildungsbedingungen zu analysieren und daraus Kriterien für Beibehaltung oder Neugestaltung zu gewinnen.

Die Ausbildung von Industriekaufleuten vollzieht sich im sogenannten dualen System der Berufsausbildung; der Auszubildende lernt in der Regel 3-4 Tage im Ausbildungsbetrieb, 1-2 Tage in der kaufmännischen Berufsschule. Beide Lernorte sind seit einem Jahrzehnt verstärkt heftiger Kritik ausgesetzt, weil es ihnen nach Meinung sozialkritischer Autoren nicht gelingt,

1) Zabeck, J.: Entwurf, a.a.O., S. 27.

2) Vgl. Zabeck, J.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: DBFS, Heft 8/1972, S. 585-587; Blankertz, H. u.a., Kollegstufe NW, a.a.O., S. 25-31.

3) Vgl. Czycholl, R.: Wirtschaftsdidaktik. Trier 1974, S. 156-168.

ihren Bildungsauftrag zu erfüllen¹⁾. In der Tat ordnet die betriebliche Ausbildung häufig pädagogische Notwendigkeiten betrieblichen Sachzwängen bzw. entgegenstehenden betrieblichen Zielen (z.B. Gewinnmaximierung) unter, und die kaufmännische Berufsschule kommt mancherorts ihrer Aufgabe, berufsbezogene Qualifikationen zu vermitteln und allgemeine Qualifikationen im Anschluß an die zuvor besuchte Schule zu erweitern, aus personellen und zeitlichen Gründen nicht vollständig nach.

Für den spezifischeren Bereich der Industriefachklassen in der kaufmännischen Berufsschule steht eine solche umfassende Situationsanalyse noch aus²⁾. Mängel - etwa unzureichende horizontale und vertikale Durchlässigkeit, fehlende Berufswahlvorbereitung, geringe Mobilitätsförderung - können die Schulverwaltungen und Schulleitungen noch immer mit dem Hinweis auf die geringe Unterrichtszeit und auf entgegenstehende institutionelle Bedingungsfaktoren entschuldigen. Die Kritik am dualen System richtet sich deshalb insbesondere auf die betriebliche Ausbildung, zumal sie bis zu 80% der Ausbildungszeit umfaßt.

Der Deutsche Bildungsrat hat in seiner Empfehlung "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung" die Kritikpunkte differenziert und systematisch zusammengestellt³⁾. Damit ist die

-
- 1) Vgl. Baethge, M., *Ausbildung*, a.a.O., S. 100-113; Winterhager, W.D., *Lehrlinge*, a.a.O., insbesondere S. 14-30.
 - 2) **Gewisse Vorbildfunktion** üben das für den Deutschen Bildungsrat erarbeitete Hamburger Gutachten und die für die Edding-Kommission gefertigten Fallstudien über die kaufmännischen Schulen in Krefeld, Neuss und Geilenkirchen aus. Bei der erstgenannten Veröffentlichung handelt es sich jedoch um eine Selbstdarstellung, die andere legt den Schwerpunkt auf lediglich Finanzierungs- und Kostenfragen. Vgl. Halstenberg, C.u.a.: *Darstellung ausgewählter beruflicher Bildungsgänge und deren Analyse hinsichtlich der Erreichung allgemeiner Lernziele*, hier: Industriekaufmann. Hamburg 1972; Grünewald, I. u.a.: *Fallstudien und Modelleinrichtungen der beruflichen Bildung*. Bonn 1974, S. 370-481.
 - 3) Vgl. *Lehrlingsausbildung*, a.a.O., insbesondere S. 13-18; ähnlich Winterhager, W.D.: *Anforderungen an ein Berufsbildungssystem*. Göttingen 1973, insbesondere S. 3-28.

Richtung revisionistischer Ansätze vorgegeben. Zwar betreffen allgemeine Kriterien der Neugestaltung - Vollständigkeit, Planmäßigkeit, theoretische Fundierung der Ausbildung, individuelle Förderungsmöglichkeiten - beide Lernorte, Betrieb und Schule, doch weitere Forderungen (Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe, Verbesserung der Relation Lehrlinge-Ausbilder, fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder, Vollständigkeit von Einrichtungen und Arbeitsprogrammen) verschieben den kritischen Akzent zum Nachteil der Ausbildungsbetriebe. Entsprechende Aufgaben der Berufsschule scheinen darüber in Vergessenheit zu geraten: Einsicht in Strukturen und Prozesse der Gesellschaft verschaffen, kleinere Fachklassen einrichten, besser ausgebildete Lehrer und bessere Ausstattung bieten.

Da die Ausbildung zum Industriekaufmann an den Lernorten Betrieb und Schule stattfindet, bedingen curriculare Neugestaltung und daraus hervorgehende Lernzielkonzepte zuvor eine die Versäumnisse des letzten Jahrzehnts nachholende Verbesserung der Ist-Situation beider Institutionen. Lediglich formale Neufassung gesetzlicher Vorschriften genügt nicht¹⁾.

6.1.2 Zukunftsperspektiven

Die Curriculumvorgabe von Robinsohn und Frey, daß sich schulisches Lernen an der Befähigung zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen zu orientieren habe²⁾, ist auf den Lernort Betrieb auszudehnen. Das bedeutet, daß die Analyse des Bildungsgeschehens im Ausbildungsgang Industriekaufmann weder bei den bestehenden Formen seiner Institutionalisierung noch beim gegenwärtigen Stand der vom Industriekaufmann erwarteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen stehenbleiben

1) Gesetzentwurf BBiG, a.a.O.

2) Vgl. Robinsohn, S.B., Bildungsreform, a.a.O., S. 45; Frey, K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: DtSch, Heft 5/1969, S. 272.

darf, sondern es sind gemäß dem prognostischen Bedürfnisan-satz mittel- und langfristige Desiderata in das aktuelle Lern-angebot einzuplanen¹⁾.

Ansätze zur didaktischen Reform der Ausbildung von Industrie-kaufleuten ergeben sich insbesondere aus Entwicklungstenden-zen ihrer beruflichen Tätigkeit. Die kaufmännischen Berufe sind von Veränderungen gekennzeichnet, die Dehmel bereits 1967 unter dem Schlagwort "Automatisierung der Büroarbeit"²⁾ signalisiert hat. Obgleich Mann und Molle schon 1963 Unter-suchungen zum Funktionswandel kaufmännischer Angestellter³⁾ durchführten, ist bisher kein umfassender Versuch bekannt geworden, der sich abzeichnende Tendenzen im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen der Kaufmannsberufe interpretiert.

Während der traditionelle Kaufmannsberuf in erster Linie die betrieblichen Funktionsbereiche Einkauf, Verkauf und Rech-nungswesen umfaßte, hat die sich ständig komplizierter ge-staltende Wirtschafts- und Arbeitswelt zu einem weiten Feld differenzierter kaufmännischer Tätigkeiten geführt, das sich durch zunehmende Arbeitsteilung und Spezialisierung immer weiter von den ursprünglichen kaufmännischen Grundfunktionen entfernt. Als wesentlichster Veränderungsfaktor tritt die Abgabe traditioneller Verwaltungstätigkeiten des Kaufmanns an elektronische Datenverarbeitungsanlagen auf. Daraus re-sultieren die Freisetzung von Arbeitskräften in ausführenden Tätigkeiten und auf unterer Führungsebene der Drang, durch Weiterbildung und damit verbundene Spezialisierung in neu entstandene betriebliche Positionen zu gelangen.

1) Vgl. Golas, H.G., Möglichkeiten, a.a.O., S. 324.

2) Dehmel, H.: Entwicklungstendenzen der betrieblichen kauf-männischen Berufsausbildung aus der Sicht des Hauses Siemens. In: DBFS, Heft 5/1967, S. 345.

3) Vgl. Mann, W. u. Molle, F.: Der Funktionswandel kaufmänni-scher Angestellter des Büro- und Verwaltungsbereichs in berufspolitischer Sicht. Köln 1964.

Diese Veränderungsfaktoren bestimmen sowohl die Tätigkeiten als auch die Ausbildung von Industriekaufleuten. Doch selbst die am 10.5.1973 neu formulierte Ausbildungsordnung Industriekaufmann enthält keinen Bezug zu berufstypischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Betriebe künftig von Industriekaufleuten erwarten. Eine solche Berufsanalyse steht für die Mehrheit der kaufmännischen Berufe noch aus; für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann hat Borris versucht, im Bereich der Industrie- und Handelskammer Frankfurt/Main reale Tätigkeiten und Entwicklungstendenzen zu prognostizieren¹⁾. Allerdings erheben sich Zweifel an der Brauchbarkeit dieser Ergebnisse nicht nur aufgrund des statistisch unzureichenden Stichprobenumfangs, sondern sie beruhen insbesondere auf der Erkenntnis, daß Gegenwartsanalysen als Prognoseinstrument für soziokulturellen Wandel nicht tauglich sind, Voraussagen dadurch zu stark in der Gegenwart verhaftet bleiben.

Demnach kommt Berufsforschung heute nicht mehr damit aus, Verrichtungen zu registrieren und Verhaltensweisen zu klassifizieren. Da in der Sekundarstufe II des Bildungswesens in jedem Berufsfeld gestufte Qualifikationsebenen berücksichtigt werden sollen, benötigen die mit der Entwicklung entsprechenden Curricula Beauftragten detaillierte Information über prospektive Anforderungen insbesondere in den Situationenfeldern Beruf und Öffentlichkeit. Diese Antizipation zukünftiger Lebenssituationen erfordert Interpretation und Spekulation, wobei die Aufgabenstellung über bloße Anpassung der Lehrpläne und Ordnungsmittel an fachwissenschaftliche Entwicklungen hinausreichen muß, um die sich wandelnden beruflichen und gesellschaftlichen Strukturen und Kräfte unmittelbar oder mittelbar in ihrer pädagogischen Relevanz aufzunehmen. Die Curriculumforschung arbeitet zwar mit zahlreichen Prognosetechniken²⁾, doch hat sie bisher kein praktikables Konzept für kurzfristige Gewinnung relevanter Informationen vorgestellt.

1) Vgl. Borris, M.: Zur Realität und Reform der Ausbildung und Tätigkeit von Industriekaufleuten. Frankfurt/M. 1972.

2) Vgl. Isenegger, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Weinheim 1972, S. 99-111.

Unter curricularem Aspekt ergibt sich die Frage, inwieweit Prognosetechniken heute geeignet sind, künftige Bildungsbedürfnisse bzw. Lernziele des Industriekaufmanns aufzuzeigen. Einerseits verlangt das lernzielorientierte Teilcurriculum die Formulierung operationalisierbarer Lernziele (Feinziele), andererseits werden Prognosen mit zunehmender Präzision der Aussagen immer unzuverlässiger. Weil futurologische Aussagen im allgemeinen nur globale und daher nicht operationalisierte Lernziele liefern, lassen sich auch die möglicherweise für die Zukunft gültigen Richtziele nicht in operationalisierbare Formen gießen. Sie sind also für die curriculare Praxis lediglich auf Richt- und Grobzielniveau verwendbar.

Entwicklungstendenzen der Arbeitsaufgaben des Industriekaufmanns sind im wesentlichen aus folgenden Tatbeständen abzuleiten¹⁾:

- Zunehmende Spezialisierung der Berufstätigkeiten, insbesondere Ausgliederung und Vervielfachung kaufmännischer Funktionen (z.B. Marktforschung, Werbung, Datenverarbeitung);
- Ausweitung und Bürokratisierung der innerbetrieblichen Verwaltung, bedingt durch den Zug zu größeren Unternehmenseinheiten und das Anwachsen gesetzlicher Vorschriften;
- Regelung und Steuerung zahlreicher Funktionsbereiche durch elektronische Datenverarbeitungsanlagen, wobei Datenfernverarbeitung und integrierte Datenverarbeitungssysteme bislang selbständige Funktionsbereiche zusammenfassen;
- Fortfall typischer kaufmännischer Arbeitsplätze (z.B. Lohnabrechnung, Lagerbuchhaltung, Kontokorrentbuchhaltung, Mahnabteilung) durch die sich ausdehnende Automatisierung der Büroarbeit;

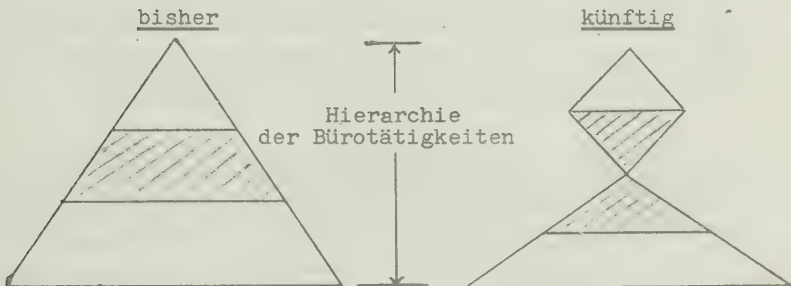
1) Zusammenfassung aus folgenden Schriften, hier teilweise ergänzt: Lutz, B.: Was wird aus dem "Beruf des Kaufmanns"? In: Funktionen des Kaufmanns im Wandel. Bd. 109 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Braunschweig 1970, S. 14 ff.; Ratz, R.E.: Die Auswirkungen der technisch-organisatorischen Entwicklung auf die qualitativen Veränderungen der Anforderungen kaufmännischer Bürotätigkeiten und die betriebliche Berufsausbildung. Diss. Mainz 1973, S. 76-158; Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung: Soziale Auswirkungen des technischen Fortschritts. Berlin 1962, S. 53-60.

- schwierigere Ausbildung, weil durch Datenverarbeitung immer mehr Arbeitsgebiete und Funktionsabläufe der direkten Anschauung und dem stetigen Einblick entzogen bleiben.

So sind die kaufmännischen Funktionen von zwei divergierenden Entwicklungstendenzen geprägt. Hier entfallen durch den Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung Arbeitsbereiche mittleren Anspruchsniveaus (z.B. Erfassen, Verdichten, Auswerten von Daten), dort eröffnen sich neue kaufmännische Arbeitsbereiche auf niedrigerem Anspruchsniveau (z.B. maschinelle Operationen, Vorbereitung der Dateneingabe) und auf höherem (Organisation, Planung, Kontrolle, Entscheidungsvorbereitung, Entscheidungsfindung). Die Ausbildung zum Industriekaufmann sieht sich einer veränderten Bedarfsstruktur des Industriebetriebs gegenüber (Übersicht 66). Der weniger Leistungsbereite kann sich nicht mehr darauf verlassen, daß ihm traditionelle Funktionen des Industriekaufmanns erhalten bleiben, dem Fortbildungswilligen eröffnet sich ein breites Feld mit Tätigkeiten von höherem Anspruchsniveau¹⁾.

Übersicht 66

Tätigkeitsfelder für Industriekaufleute
im Industriebetrieb



1) Vgl. Kieser, A.: Entwicklungstendenzen der Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht der Hochschule. In: WuE, Heft 2/1971, S. 28; Lungershausen, H.: Technischer Fortschritt, Emanzipation und Ausbildungsniveau an der kaufmännischen Berufsschule. In: EuB, Heft 2/1975, S. 132-135.

6.2 Adressatenanalyse

Die Unterrichtsinhalte beider Lernorte, Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, sind bislang lediglich auf den Erwerb beruflicher Qualifikationen gerichtet, ohne daß die Bildungspläne die Verknüpfung mit den vor- und nachgelagerten Lernorten ausdrücklich berücksichtigen. Auch berufliche Schulen sollen "das Allgemeinwissen fördern"¹⁾, und ihre Bildungsintentionen sind in der Tat so konstruierbar, daß die gleichzeitig studienbezogenen Unterrichtsfächer denen der bisher gymnasialen Schulen in der Sekundarstufe II im Sinn des Tutzinger Maturitätskatalogs²⁾ gleichrangig zur Seite zu stellen sind. Der von Peege für den Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann vorgelegte Umrechnungsversuch auf gymnasiale Pflicht- und Wahlbereiche bringt zwar die Realisierbarkeit, zugleich auch die Fülle der Schwierigkeiten zum Ausdruck³⁾.

Deshalb stellt sich die Frage, ob der hier vorgegebene Adressatenkreis, die Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann, aufgrund seiner spezifischen soziokulturell-anthropogenen Voraussetzungen in der Lage ist, das im Tutzinger Maturitätskatalog fixierte Minimum einer Hochschulreife zu leisten oder ob Modifizierungen, etwa inhaltlich in Richtung auf Fachhochschulreife oder zeitlich durch Verlängerung des Bildungsganges, notwendig erscheinen. Die Analyse des Adressatenkreises, die entscheidend zur Klärung dieser Frage

-
- 1) Hier als Beispiel: Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Landesgesetz über die Schulen, a.a.O., § 7, Abs. 5.- Vgl. Peege, J.: Empirische Forschung belegt: Schüler erwarten vom Besuch kaufmännischer Schulen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Die kaufmännische Schule in Rheinland-Pfalz, Heft 3+4/1974, S. 4-7.
 - 2) Veröffentlicht bei Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962, S. 155 f. (Anlage 12 auf S. 407 f. dieser Arbeit).
 - 3) Vgl. Peege, J.: Position und Aufgabe des betrieblichen Ausbilders in der Konzeption des künftigen Bildungswesens. In: Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft (Hrsg.): Das duale System in der Bewährung. Karlsruhe 1973, S. 170 ff.

beiträgt, umfaßt in Anlehnung an Dubs¹⁾ vier Bereiche: soziale Herkunft, Interessen und Motivationen, sachliche Vorkenntnisse im Berufsschulfach Betriebswirtschaftslehre, intellektuelle Leistungsfähigkeit. Auf diesem Weg dürften sich ausreichende Kriterien für ein Strukturgitter studien- und berufsbezogener Richtziele im Ausbildungsberuf Industriekaufmann gewinnen lassen.

6.2.1 Soziale Herkunft

Unterschiedliche elterliche Erziehungsstile bewirken beim Heranwachsenden schichtenspezifische Abstufungen in Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Deshalb geben Informationen über die soziale Herkunft der zu Industriekaufleuten Auszubildenden für das zu erstellende Teilcurriculum Hinweise, inwieweit die von Dubs und Mitarbeitern für Jugendliche aus unteren sozialen Schichten aufgezählten Kriterien zu bedenken sind²⁾:

- Leistungsmotivation: Lernziele lebensnah setzen, Abstraktionsniveau anfangs niedrig halten, viele Übungsgelegenheiten notwendig;
- Sprachbeherrschung: vermehrt Übungsgelegenheiten zum Verbalisieren bieten, fremdsprachliche Schwerpunkte erst später einbringen;
- Problemlöseverhalten: Probleme unter Anleitung lösen lernen, viel Zeit zu Übungsgelegenheiten einplanen;
- Kommunikationsfähigkeit: Diskussion und Aussprache als Unterrichtsprinzipien bevorzugen, Kontaktprobleme durch Gruppenarbeit reduzieren.

Über die soziale Herkunft der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann liegen im Bundesgebiet lediglich Teilerhebungen vor, so von Borris für den Bereich der Industrie- und Handelskammer Frankfurt/Main³⁾ und von Heinen/Welbers/

1) Vgl. Dubs, R. u.a.: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung. 3. Aufl., Zürich 1974, S. 34-37.

2) Vgl. dieselben, ebenda, S. 37.

3) Vgl. Borris, M., a.a.O., S. 38.

Windszus für Rheinland-Pfalz¹⁾. Beide Untersuchungen orientieren sich an den Berufen der Väter, wobei Heinen u.a. durch Anlehnung an das von Moore und Kleining entwickelte Schichtmodell²⁾ höhere Aussagekraft hinsichtlich der sozialen Rangordnung erzielen³⁾.

Die Einfügung der Angaben von Borris in dieses Schichtmodell (Übersicht 67) offenbart die mangelnde Vergleichbarkeit der soziologisch völlig verschieden strukturierten Erhebungsgebiete Frankfurt/Main und Rheinland-Pfalz. Immerhin läßt sich die Aussage wagen, daß Industriekaufleute ländlicher Regionen überwiegend der Unterschicht entstammen, Maßnahmen zum Ausgleich schichtenspezifischer Defizite - z.B. im sprachlichen Bereich⁴⁾ - also dort verstärkt notwendig sind. Schon deshalb muß dem Unterrichtsfach Deutsch in den Stundentafeln der Industriefachklassen der Berufsschulen auch nach der Integration in die Sekundarstufe II ein fester Platz gehören. Wenn die Aussage Lemperts, daß mäßige Leistungsmotivation bei jenen Jugendlichen dominiert, die "nur die restriktive Sprache gelernt haben"⁵⁾, und wenn zugleich Mollenhauers Feststellung, daß deren Erziehung "durch ein hohes Maß an Konformitätstendenzen, Kontrollierungen und Disziplinierungen"⁶⁾ gekennzeichnet ist, auch auf lernende Industriekauf-

1) Vgl. WEMA-Studie, a.a.O., S. 221.

2) Vgl. Moore, H. und Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1/1960, S. 86-119.

3) Die ausgewiesenen Prozentwerte sind aus statistischer Sicht nur tendenziell richtig, denn aufgrund geringen Stichprobenumfangs (Borris: 100, vgl. a.a.O., S. 33; WEMA-Studie: 107, vgl. a.a.O., S. 27) liegen ihre Schwankungsbereiche zwischen 9,5 und 10%; vgl. dazu die Ausführungen auf S. 79, Fußnote 1 dieser Arbeit.

4) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 54.

5) Lempert, W.: Leistungsprinzip, a.a.O., S. 178.

6) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Hielscher, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972, S. 11.

Übersicht 67

Schichtzugehörigkeit der Väter von Auszubildenden
im Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	Gesamt- bevölkerung %	Borris (1969) %	WEMA-Studie (1972) %
Oberschicht leitende Angestellte und Beamte, führende Selbständige	1	2	-
Obere Mittelschicht höhere Angestellte und Beamte größere Selbständige, höhere freie Berufe	5	18	3
Mittlere Mittelschicht gehobene Angestellte und Beamte, mittlere Selbständige (einschließlich Land- wirte), Freie Berufe	15	15	17
Untere Mittelschicht mittlere Angestellte und Beamte, kleinere Selbständige. einfache Freie Berufe	30	33	20
Obere Unterschicht Facharbeiter, aus- führende Angestellte, Beamte im einfachen Dienst	28	28	36
Untere Unterschicht ungelernte und ange- lernte Arbeiter	17	3	21
Sozial gering Geachtete Hilfs- und Gelegenheits- arbeiter, Handlanger, Tagelöhner	4	-	-
Keine Antwort	-	1	3
insgesamt	100	100	100

leute zutreffen, dann muß die curriculare Gestaltung des Aus-
bildungsgangs Industriekaufmann diesen Tendenzen schon in der
Richtzielkonzeption entgegenwirken. Die kompensatorischen
Zielvorstellungen im Hinblick auf Verbalisierung, Problem-

löseverhalten, Kommunikation und Leistungsmotivation finden in das Strukturgitter studienbezogener Richtziele (Übersicht 78, S.237) entsprechenden Eingang:

- Beherrschung der deutschen Sprache als kognitive Komponente des Richtziels R 1,
- Diskussionsfähigkeit als psychomotorische Komponente des Richtziels R 1,
- Problemlöseverhalten im kognitiven Bereich der Richtziele R 1 bis R 6,
- Leistungsmotivation im affektiven Bereich der Richtziele R 1 bis R 6.

Der Bezug zu den übergeordneten Leitzielen (Übersichten 64 und 65, S. 188 f.) ist insbesondere in den affektiven und psychomotorischen Lernbereichen herstellbar. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist zwar unerläßliche Bedingung für das Erreichen von Lernzielen in allen Lernbereichen, erhält jedoch vorwiegend im affektiven Bereich der Leitziele L 3, L 4, L 6 und L 7 Relevanz, denn dort werden vom Auszubildenden Reaktionen erwartet (Stufe II des affektiven Bereichs), die ohne exakte sprachliche Formulierung nicht zu leisten sind. In ähnlicher Weise ist das Problemlöseverhalten in jedem Lernbereich wichtig, aufgrund seiner Verwandtschaft zur Kreativität aber vor allem in den Leitzielen L 1 und L 2 berücksichtigt. Diskussionsfähigkeit ist vorrangig dort von Bedeutung, wo Lernzielerreichung sprachliche Kontakte voraussetzt (L 3, L 8); Leistungsmotivation findet sich besonders in den Leitzielen L 5, L 9, L 11, L 12 und L 15.

Die aus dem Bereich "soziale Herkunft" abgeleiteten vier Qualitätsmerkmale lassen Widerspruch weder zur Gesamtheit der Leitziele noch zu einzelnen Leitzielen erkennen; damit ist ihre Aufnahme in das Strukturgitter studienbezogener Richtziele legitimiert.

6.2.2 Interessen und Motivationen

Das zweite Kriterium für Richtzielformulierungen, die sich aus der Adressatenanalyse ergeben, betrifft die Interessen und Motivationen der Auszubildenden.

Zur Lernleistung Jugendlicher "ist bekannt"¹⁾, daß Steigerungsfähigkeit in jenen Lernbereichen besteht, die den Lernbedürfnissen und den einsichtig gemachten Lernerfordernissen entsprechen. Die Interessenlage der Auszubildenden ist eine wesentliche Komponente der Leistungsmotivation; sie bestimmt das mögliche Anspruchsniveau. Über die spezifischen Interessen und Motivationen der Jugendlichen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann gibt wiederum Borris zahlreiche Hinweise²⁾:

- Bei freiwillig besuchten Kursen (Abendschulen, Volkshochschulen, Gewerkschaften) finden neben den Kursen zur Prüfungsvorbereitung Fremdsprachen großes Interesse;
- im Zusammenhang mit gestiegenem politischen Informationsbedürfnis und größerem Interesse an volkswirtschaftlicher Aufklärung nimmt die kritische Einstellung der Auszubildenden zu;
- die Vorliebe zum Mittelbetrieb bei der Wahl des Ausbildungsplatzes und zur Mitarbeit im Verkaufsbereich sind als Leistungs- und Aufstiegsorientierung zu interpretieren;
- Vorschläge der Auszubildenden für ihren eigenen Berufsschulunterricht betreffen überwiegend karrierefördernde Fertigkeiten und Techniken: mehr branchenspezifischer Fachunterricht, Verkaufstraining, -technik, -psychologie, Rhetorik;
- die betriebliche Ausbildung steht rangmäßig vor dem Berufsschulbesuch, somit entspringt das Verlangen nach Koordinierung der schulischen Lernstoffe mit den betrieblichen Tätigkeiten dem praxisbezogenen Ausbildungsbedürfnis;
- jeder zweite Auszubildende erwartet von wissenschaftsbezogenem Berufsschulunterricht Verbesserung seiner Ausbildung, insbesondere in bezug auf künftige Veränderungen der Berufsanforderungen;

1) Vgl. Dubs, R. u.a., a.a.O., S. 35; in der 1. Aufl. (1973, S. 34) hatte Dubs nur "läßt sich vermuten" formuliert.

2) Vgl. Borris, M., a.a.O., S. 106, 111, 114, 118, 141-144, 156 f.

- jeder zweite lernende Industriekaufmann bejaht zudem die Verwissenschaftlichung des Inhalts der Ausbildung am Lernort Betrieb, worunter er ein Verlagern vom Üben von Fertigkeiten auf das Begreifen der Vorgänge - z.B. Kostenrechnung, Kalkulation, Preisbildung, Organisation, Buchführung - versteht.

Daraus lassen sich Zielvorstellungen für studienbezogene Qualifikationen (Übersicht 78, S. 237) sowie die Stufen Berufsbildung (Übersicht 81, S. 253) und Fachbildung (Übersicht 84, S. 281) ableiten:

- Das Interesse an Fremdsprachen tritt als Komponente des Richtziels R 3 in Erscheinung;
- die Kritikfähigkeit ist als Leitziel L 6 formuliert (Übersicht 64, S. 188), und die volkswirtschaftliche Aufklärung findet im Rahmen der Berufsfeldorientierung in den Richtzielen R 7 Platz (Übersicht 81).
- Leistungs- und Aufstiegsbewußtsein kommen vorwiegend in den Leitzielen L 5, L 9, L 11, L 12 und L 15 zum Ausdruck (Übersichten 64 und 65, S. 188f.), durchdringen jedoch den gesamten affektiven Lernbereich der Leitziele und Richtziele;
- das dem Aufstiegsbewußtsein entspringende Interesse am Verkaufsbereich des Unternehmens ist im Rahmen der Richtziele R 8 (berufsfeldorientiert, Übersicht 81, S. 253) und R 16 (fachbezogen, Übersicht 84, S. 281) berücksichtigt, die Teilqualifikation Rhetorik ist studienbezogen in R 1 abzudecken (Übersicht 78, S. 237);
- der Brückenschlag zwischen den Lernorten Schule und Betrieb ist in den berufsfeldorientierten Richtzielen R 8 und R 11 zu leisten (Übersicht 81, S. 253);
- wissenschaftsorientiertes Lernen wird als übergeordneter Bezugsrahmen für alle Qualifikationsbereiche verbindlich und findet im Leitziel L 13 einen besonderen Bezug (Übersicht 65, S. 189).

Diese Richtzielkriterien stehen mit dem übergeordneten Leitzielsystem (S. 188f.) in Einklang; ihre Aufnahme in das Teilcurriculum Industriekaufmann bereitet das Erstellen der Grob- und Feinziele vor.

6.2.3 Fachliche Vorkenntnisse

Lernziele und Lerninhalte sind für ein Teilcurriculum nur auf der Basis der Vorkenntnisse der Adressaten festlegbar. Je

homogener die Vorkenntnisse einer Adressatengruppe sind, desto höher darf der Erreichbarkeitsgrad der Lernziele für alle Auszubildenden angesetzt werden, desto vollständiger und lückenloser müßte die Planung von Lernsequenzen gelingen.

Für die Bundesrepublik Deutschland weist die auch in diesem Punkt als "mangelhaft und unzulänglich"¹⁾ zu bewertende Ausbildungsstatistik bisher nicht aus, welche Vorbildung die Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann mitbringen und inwieweit Ausbildungsbetriebe bestimmte Schulabschlüsse als Voraussetzung zur Ausfertigung von Ausbildungsverträgen fordern. Teiluntersuchungen im Bereich der Industrie- und Handelskammern Köln²⁾ und Frankfurt/Main³⁾ sowie auf Landesebene in Rheinland-Pfalz⁴⁾ und Hessen⁵⁾ lassen viele Fragen offen (Übersicht 68).

Die an den Schulabschlüssen erkennbare Heterogenität des Adressatenkreises eines "Curriculum Industriekaufmann" schließt ein breites Spektrum unterschiedlicher fachlicher Vorkenntnisse ein. Der Stand der Einführung eines Lernbereichs Wirtschaft als Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip in die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern differiert stark (Übersicht 69). Ein neugestaltetes Curriculum für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann muß für die gesamte Bundesrepublik gelten und kann deshalb schulische Verschiedenheiten nur teilweise berücksichtigen. Solange nicht alle Bundesländer über einheitliche Lehrpläne für die Sekundarstufe I verfügen und bis als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung zum Industriekaufmann kein einheitlich definierbarer Sekundarabschluß I besteht, bleiben Wiederholun-

-
- 1) Grevens, W. und Albert, W.: Statistiken zur Lehrlingsausbildung. In: Lutz, B. und Winterhager, W.D., a.a.O., S. 123.
 - 2) Vgl. Hütter, R.: Betriebliche Ausbildung elastisch und zeitnah. In: Mitteilungen der IHK Köln, Heft 13/1968, S.359.
 - 3) Vgl. Borris, M., a.a.O., S. 9.
 - 4) Vgl. WEMA-Studie, a.a.O., S. 220.
 - 5) Vgl. Faust, U. u.a.: Berufsstrukturanalyse 1970-1973. Ausbildungsverhältnisse und Tätigkeitsbereiche der Berufsschüler. Heft 1/1975 der bildungspolitischen informationen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden 1975, S. 119.

Übersicht 68

Vorbildung der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	IHK Köln 1968		IHK Frankfurt/M 1969		Rheinland- Pfalz 1972		Hessen 1973	
	%	%	%	%	%	%	%	%
Abitur		1		19		4		2
Mittlere Reife								
Gymnasium	12		?		7		4	
Realschule	10		?		29		34	
Berufsfachschule	<u>18</u>	40	<u>?</u>	44	<u>45</u>	81	<u>29</u>	67
Hauptschul- abschluß		59		21		9		23
Abbrecher								
Gymnasium (bis Klasse 10)					2		2	
Realschule							2	
Berufsfachschule					1		3	
Hauptschule		?		16	<u>3</u>	6	<u>1</u>	8
insgesamt		100		100		100		100

gen und Überschneidungen von Lernstoffen unvermeidlich.

Die erste Phase der Ausbildung zum Industriekaufmann, in Zukunft in Form eines Berufsgrundbildungsjahres in die Sekundarstufe II eingeordnet, muß in der Lage sein, die Vorkenntnisse der Auszubildenden zu vereinheitlichen und Defizite soweit auszugleichen, daß am Ende dieser beruflichen Grundbildungsstufe ein weitgehend homogener Adressatenkreis besteht.

Curriculare Überschneidungen mit den Lernzielen und Lerninhalten des berufsbezogenen Teils des Wirtschaftsunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen bleiben dann auf diese erste Phase beschränkt. Erschwerend tritt hinzu, daß in der Stufe der beruflichen Grundbildung "die Durchlässigkeit im Bildungswesen sowie die berufliche Beweglichkeit gefördert werden"¹⁾ sollen, somit

1) Gesetzentwurf BBiG, a.a.O., § 6, Abs. 2.

Übersicht 69

Die Behandlung des Lernbereichs Wirtschaft
in allgemeinbildenden Schulen
Stand: Mai 1975

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Baden-Württemberg	-	Teil der Gemeinschaftskunde	-
Bayern	Teil der Arbeitslehre	Wirtschafts- u. Sozialkunde, Buchführung, Wirtschaftsrechnen	Wirtschafts- und Rechtslehre
Berlin	Teil der Arbeitslehre	Wirtschafts- u. Sozialkunde	Wirtschaftswissenschaften
Bremen	Teil der Arbeitslehre	-	-
Hamburg	Teil des Politikunterrichts	Teil des Politikunterrichts	Teil der Gemeinschaftskunde
Hessen	Teil der Arbeitslehre (Polytechnik)	-	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Niedersachsen	Teil der Arbeitslehre, Wirtschafts- und Sozialkunde	Teil der Sozialkunde	Wirtschaftslehre
Nordrhein-Westfalen	Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre)	Wirtschafts- und Sozialkunde	Wirtschaftswissenschaften
Rheinland-Pfalz	Teil der Arbeitslehre	als Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde, ansonsten Teil der Sozialkunde	Teil der Sozialkunde
Saarland	Teil der Arbeitslehre	-	-
Schleswig-Holstein	-	-	-

Quellen: Auskünfte der Kultusministerien bzw. Schulämter der Bundesländer (schriftlich eingeholt) vom Mai 1975.

das Curriculum dieser Stufe nicht allein auf den Ausbildungsberuf Industriekaufmann gerichtet sein kann. Da sich bei den fachlichen Voraussetzungen keine einheitliche Basis abzeichnet, ist das Erstellen diesbezüglicher Richtziele im Hinblick auf eine gemeinsame Basis wirtschaftlicher Vorkenntnisse vorerst nicht möglich.

6.2.4 Intellektuelle Leistungsfähigkeit

Die unterschiedliche Vorbildung der Auszubildenden bedingt eine unterschiedliche Altersstruktur, die insbesondere zu Beginn der Ausbildung zu beachten ist. Mit Ausnahme der Abiturienten, die nach den Erhebungen in Hessen und Rheinland-Pfalz nur 2,4-3,7% der auszubildenden Industriekaufleute stellen, befinden sich die Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz, die anfangs durch die sog. Jugendkrise gekennzeichnet ist¹⁾. In diesen Zeitraum fallen die lebenswichtigen Entscheidungen über Berufswahl und Berufsweg, "die eigentlich ein besonders hohes Maß an Urteilsfähigkeit, Erfahrung, Orientierungsklarheit und daraus sich ergebend, an Selbständigkeit voraussetzen"²⁾. Die Unsicherheit dieser Lebensphase, das "emotionale Sich-Lösen von den Autoritäten der Kindheit"³⁾ und die Suche nach individueller Identifikation bewirken eine ambivalente Haltung gegenüber dem Ausbildungssystem⁴⁾, die seitens der Ausbilder und Lehrer Maßnahmen der "behutsamen Führung und taksicheren Erziehung"⁵⁾ erfordern.

-
- 1) Vgl. Busemann, A.: Kindheit und Reifezeit. Frankfurt/M. 1965, S. 375-379.
 - 2) Wurzbacher, G.: Fragen der Soziologie an die Wirtschaftspädagogik. In: Peege, J. (Hrsg.): Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik. Neustadt/Aisch 1967, S. 87.
 - 3) Groothoff, H.H. (Hrsg.): Fischer Lexikon: Pädagogik. Heidelberg 1973, S. 137.
 - 4) Vgl. Rolff, H.-G. und Rommel, H.-G.: Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegstufe. In: Blankertz, H. u.a., Kollegstufe NW, a.a.O., S. 197; Setzen, K.: Zur Situation der berufstätigen Jugend in Betrieb und Büro. In: WuE, Heft 8/1971, S. 175 f.
 - 5) Münch, J.: Die Berufserziehung in der modernen Arbeitswelt. Berufspädagogische Beiträge der berufspädagogischen Zeitschrift, Heft 13, Braunschweig 1961, S. 23.

Mehrere Autoren haben versucht, spezifische Verhaltensmerkmale kaufmännischer Berufsschüler herauszuarbeiten, doch steht ein überzeugender Nachweis signifikanter Unterschiede im Vergleich zum gewerblichen Berufsschüler noch aus. Die von Roeßler skizzierten Eigenschaften - Interesse an Fragen des mitmenschlichen Umgangs, Leistungsbereitschaft, Respekt vor Ausbildern und Lehrern, Möglichkeit zur geistigen Differenzierung¹⁾ - bedürfen der Konkretisierung und Modifizierung im Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen²⁾ und geben in so allgemeiner Form keine Hinweise auf die optimale Nutzung des durch Metzger belegten breit gestreuten Intelligenzniveaus³⁾. Der Intelligenz kommt für die Frage des Berufseinsatzes zwar besondere Bedeutung zu⁴⁾, gehemmter Leistungswille durch andere Faktoren - Familie, Freizeit, Umwelt - kann jedoch die Entfaltung des geistigen Potentials behindern.

Die Auffassung der traditionellen Entwicklungspsychologie, daß die Vermittlung bestimmter Lerninhalte und die Schulung bestimmter Fähigkeiten in sensiblen oder kritischen Phasen der Entwicklung Jugendlicher besonders günstig sei, stellt Dubs in Frage: "Bereits im späteren Primarschulalter verliert die endogene Reifung beim Entscheid, ob gewisse Anforderungen gestellt werden können, an Bedeutung, und der Einfluß der exogenen Faktoren (Umwelteinflüsse, Lernvergangenheit, Erfahrung) nimmt zu."⁵⁾ Lernzielerreichung ist demnach nicht

-
- 1) Vgl. Roeßler, W.: Die geistig-seelische Situation des kaufmännischen Nachwuchses. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 70 f.
 - 2) Vgl. Krumm, V.: Das Zukunftsbild der Jugend. Eine Untersuchung über Lebenspläne und Zukunftserwartungen männlicher Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung kaufmännischer Berufsschüler. Weinheim 1967, insbesondere S. 32-37.
 - 3) Vgl. Metzger, C.: Der kaufmännische Berufsschüler. Zürich 1972, S. 166-169.
 - 4) Vgl. Dörschel, A., Einführung, a.a.O., S. 77.
 - 5) Dubs, R. u.a., Lehrplangestaltung, a.a.O., S. 36. - Vgl. dazu: Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. 12. Aufl., Donauwörth 1973, S. 21 ff.

unter dem Aspekt der Reife, sondern dem der Lernbereitschaft (sachliche Vorkenntnisse, Lernvergangenheit, Lernwille) zu betrachten. Die Fähigkeit, anspruchsvolle Denkopoperationen zu vollziehen und Probleme kritisch zu beurteilen, findet sich bei Hauptschulabsolventen in der Regel weniger als bei Real-schulabsolventen ausgebildet.

Für beide Gruppen erscheint in der Anfangsphase der Ausbildung ein mittleres Anspruchsniveau der Lernziele gerechtfertigt: Reorganisation und gelegentliche Transferübungen sollen im Unterricht dominieren, kreative Denkansätze sich auf vorerst wenige Problembereiche beschränken. Kreativität als "Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind"¹⁾, bedarf einer so breiten Basis an Informationen, daß diese höchste Lernzielstufe umfassend erst nach der Berufsgrundbildungsphase hinzutritt.

Da wissenschaftliche Untersuchungen über die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann nicht vorliegen, könnte die Befragung von Experten ein höheres Maß an Klarheit bringen. Intellektuelle Leistungsfähigkeit ist aus curricularer Sicht insofern bedeutsam, als die Integration des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II im Rahmen der vom Strukturplan beabsichtigten Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgelegenheiten hohen Grad an intellektueller Belastbarkeit voraussetzt, der vermutlich nur bei einem Teil der in Ausbildung befindlichen Industriekaufleute anzutreffen ist. Deshalb fand in den Expertenfragebogen folgende Frage²⁾ Aufnahme:

"Welcher Prozentsatz der Ihnen bekannten Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann wäre Ihrer Auffassung nach in der Lage, gleichzeitig mit dem Berufsabschluß auch ein fachbezogenes Abitur II (Berechtigung zum Studium an einer Fachhochschule oder Universität) zu erreichen?"

1) Drevdahl, J.F.: zitiert nach: Ulmann, G.: Kreativität. 2. Aufl., Weinheim 1970, S. 68.

2) Vgl. Anlage 1, Frage 3a, auf S. 392 dieser Arbeit.

Übersicht 70

Expertenantworten zur intellektuellen Leistungsfähigkeit der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	Fähig zu		Nicht zu Hochschulbesuch fähig in %
	Hochschulreife in %	Fachhochschul- reife in %	
Gewerkschaften	23,1	50,0	50,0
Wissenschaftler	16,1	30,3	69,7
Auszubildende	10,5	22,6	77,4
Industriekaufleute	9,9	22,6	77,4
Ausbildungs- beauftragte	8,9	22,9	77,1
Ausbildungsleiter	7,6	21,4	78,6
Berufsschullehrer	6,0	18,1	81,9
Staatliche Stellen	5,8	16,1	83,9
Industrie- und Handelskammern	5,0	14,3	85,7
Arithmetisches Mittel	10,3	24,3	75,7
Gewogener Durchschnitt	9,2	22,6	77,4

Die Antworten der Expertengruppen sind breit gestreut (Übersicht 70). Während die Gruppe Gewerkschaften fast jedem vierten Industriekaufmann die Befähigung zum Hochschulstudium, sogar jedem zweiten die mögliche Erlangung der Fachhochschulreife testiert, liegen die entsprechenden Werte bei den Referenten der Industrie- und Handelskammern bei nur 5% bzw. 14%. Der gewogene Durchschnitt aller Stellungnahmen trifft sich genau mit der Selbsteinschätzung der in Ausbildung stehenden Industriekaufleute. Die Übernahme dieses Befragungsergebnisses als Maßstab intellektueller Leistungsfähigkeit bedeutet, daß ein Viertel der Auszubildenden die Chance horizontaler Durchlässigkeit zu studienqualifizierenden Bildungsgängen wahrnehmen könnte und somit Aufstiegsmöglichkeiten und Chancengleichheit deutlich verbreitert werden.

Die Formulierung von Richtzielen für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann sollte - das erscheint hiermit auch aus dieser Sicht begründet - neben dem berufsbezogenen Lernbereich auch das studienbezogene Lernen einbeziehen.

6.3 Analyse der Lehrpläne und Ordnungsmittel

Die von Golas angeregte Analyse der Lehrpläne, Lehrbücher, didaktischen Kompendien, Stundenentwürfe und Prüfungsrichtlinien¹⁾ bedingt einen GroBeinsatz an Finanzmitteln und wissenschaftlichen Mitarbeitern. Es sind als Ergebnis solcher detaillierten Untersuchungen Resultate voraussagbar, die weit über den für Richtzielformulierungen benötigten Konkretheitsgrad hinausreichen und bereits auf eine generelle Reform der Unterrichts- und Ausbildungsgestaltung, damit auf grundsätzliche Berufsbildungsprobleme zielen, auf die ein Lernziel-system Industriekaufmann nicht abstellen kann. Im Hinblick auf das hier zu entwickelnde System von Richtzielen erscheint die Reduktion des Ansatzes von Golas auf Einbeziehen der schulischen Rahmenrichtlinien und Lehrpläne der Bundesländer sowie der bundeseinheitlichen betrieblichen Ausbildungsordnung Industriekaufmann vertretbar.

6.3.1 Lehrpläne zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann

Rahmenlehrpläne bzw. Lehrpläne für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann liegen gedruckt und für die Öffentlichkeit zugänglich in einigen Bundesländern vor: Bayern (1971), Nordrhein-Westfalen (1969), Rheinland-Pfalz (1974). In den anderen Bundesländern existieren z.T. lediglich Stundentafeln oder sporadisch erscheinende Informationsblätter zu einzelnen Unterrichtsfächern; dort fehlen kommentierte Gesamtüberblicke, die die Ausbildungsintentionen und die Gliederung des Ausbildungsganges aufzeigen. Dennoch hat die zeitgemäße Umgestaltung

1) Vgl. S. 190 dieser Arbeit.

der Lehrplanvorschriften an mehreren Stellen begonnen: In Bayern besteht neben dem traditionellen Stoffplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann - gegliedert in die 4 Funktionsbereiche Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Absatzwirtschaft, Rechnungswesen¹⁾ - das Konzept eines betriebsbezogenen Phasenunterrichts, der optimale Abstimmung zwischen betrieblichem und schulischem Lernen bringen soll²⁾. Der Lehrplan Industriekaufmann für Nordrhein-Westfalen geht ausführlich auf die Aufgaben der kaufmännischen Berufsschule, auf didaktische und methodische Fragen ein und leitet daraus eine auf die anhaltenden Berufsschulschwierigkeiten (Unterrichtsausfall) eingestellte auswechselbare Stundentafel ab³⁾. Baden-Württemberg⁴⁾ und Rheinland-Pfalz⁵⁾ haben, dem Prinzip der Stufenausbildung entsprechend, eigene Ansätze entwickelt:

- Stufe 1 = berufsfeldbezogen = Grundstufe
- Stufe 2 = berufsgruppenbezogen = Fachstufe I
- Stufe 3 = einzelberufsbezogen = Fachstufe II

Einen an anderen Erkenntnissen der wissenschaftlichen Didaktik orientierten Weg geht Hessen mit der Ablösung der Lehrpläne durch die Aufzählung von Lehrgängen⁶⁾, wobei jeder Lehr-

-
- 1) Vgl. Kultusministerium Bayern: Lehrpläne für den fachlichen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer vom 1.10.1971, S. 5. - Die Stundentafel Bayern ist als Anlage 13 auf S. 409 dieser Arbeit wiedergegeben.
 - 2) Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Betriebsbezogener Phasenunterricht (BPU) Industriekaufmann. München (1972?), künftig als BPU Industriekaufmann zitiert.
 - 3) Vgl. Stundentafel Nordrhein-Westfalen: Anlage 14 auf S. 409 dieser Arbeit.
 - 4) Stundentafel Baden-Württemberg: Anlage 15 auf S. 410 dieser Arbeit.
 - 5) Stundentafel Rheinland-Pfalz: Anlage 16 auf S. 411 dieser Arbeit.
 - 6) Vgl. Kultusministerium Hessen: Berufsfeld 06: Kaufmännische Berufe (Wiesbaden 1973?), künftig als Lernzielkatalog Hessen zitiert. - Die Stundentafel Hessen ist als Anlage 17 auf S. 412, die Lehrgangsübersicht als Anlage 24 auf S. 417 dieser Arbeit wiedergegeben.

gang Lernziele enthält, die Magers Prinzipien der Operationalisierbarkeit berücksichtigen. Diese Lehrplankonzeption eignet sich zudem zur Integration des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II. Klar abgegrenzte Lehrgänge (Anlage 24), mit gymnasialen Kursen abstimmbare, entsprechen dem dort einzurichtenden Kurssystem.

Ähnlich dem hessischen Lernzielkatalog zeichnet sich im Stundentafelvorschlag der vier norddeutschen Bundesländer eine organisatorische Antizipation von Integrationsmodellen ab, weil seine Verfasser berufsfeldübergreifende, berufsfeldbezogene und berufsbezogene Unterrichtsfächer unterscheiden¹⁾. Zwar kannte die Stundentafel von Hamburg auch bisher bereits eine Zweiteilung in allgemeinen und fachbezogenen Bereich²⁾, die Heranführung an die drei für die integrierte Sekundarstufe II relevanten Lernbereiche Studienorientierung, Berufsfeldorientierung und Berufsorientierung kommt jedoch in der Neuplanung besser zum Ausdruck.

Die Stundentafeln der anderen Bundesländer³⁾ geben für Übertragungen auf die Intentionen der Sekundarstufe II keine unmittelbaren Hinweise. Der hier für jedes Bundesland den Stundentafeln Industriekaufmann beigegebene Vorschlag (Anlagen 15-25) sei am Beispiel des Bundeslandes Bremen erläutert (Übersicht 71): Es gibt dort Unterrichtsfächer, die gänzlich (Gemeinschaftskunde) bzw. überwiegend (Wirtschaftsenglisch) der Studienorientierung zugeordnet sind, während andere zur Berufsfeldorientierung (Volkswirtschaftslehre) oder überwiegend zur Fachorientierung zählen (Rechnungswesen); weil die

-
- 1) Vgl. Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 12.12.1974 (Anlage 19 auf S. 413 f. dieser Arbeit). Dieser Entwurf ist hier, weil Niedersachsen die Federführung obliegt, als Stundentafel Niedersachsen gewertet.
 - 2) Vgl. Stundentafel Hamburg: Anlage 20 auf S. 415 dieser Arbeit.
 - 3) Stundentafel Berlin: Anlage 21 auf S. 415 dieser Arbeit. Stundentafel Saarland: Anlage 22 auf S. 416 dieser Arbeit. Stundentafel Schleswig-Holstein: Anlage 23 auf S. 416 dieser Arbeit.

Übersicht 71

Berufsschule Bremen
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Studentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Gemeinschaftskunde	2	2	2	6	-	-
Betriebslehre mit Schriftverkehr	3	3	3	1	3	5
Volkswirtschaftslehre	1	1	2	-	4	-
Rechnungswesen	4	4	4	-	4	8
Wirtschaftsenglisch	2	2	1	4	1	-
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	11	12	13
Abkürzungen: U = Unterstufe St = Studienorientierung M = Mittelstufe B = Berufsfeldorientierung O = Oberstufe F = Fachorientierung Studentafel, Quelle: Senat der Freien Hansestadt Bremen, Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Lehrplanentwurf für Klassen mit Lehrlingen der Fachrich- tung Industrie (Bremen 1969), S. 2. Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne						

Bremen-Studentafel kein Unterrichtsfach Deutsch kennt, -also die schriftsprachliche Bildung Bestandteil des Schriftverkehrsunterrichts ist, erstrecken sich die 9 Stunden des Unterrichtsfaches "Betriebslehre mit Schriftverkehr" im Vorschlag in der Übersicht 71 im Verhältnis 1:3:5 über alle 3 Lernorientierungen der Sekundarstufe II.

Die Analyse allein der Studentafeln genügt also nicht, um die Zuordnung der Lerninhalte zu den drei Lernbereichen der Sekundarstufe II vorzunehmen. Schon von den Bezeichnungen der Unterrichtsfächer her lassen sich eindeutige Entscheidungen nicht treffen. Doch im Hinblick auf die Integration des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II stehen alle Bundesländer vor der Situation, zugleich studien-

und berufsbezogene Ausbildungsinhalte zu planen und sie gegeneinander abzuwägen. Den Bereichen Studienorientierung und Berufsfeldorientierung sind Lerninhalte - schon aus lernorganisatorischen Gründen - weitgehend ohne Einschaltung des Lernorts Betrieb zuzuordnen. Das Hauptziel des dritten Lernbereichs, der Fachorientierung, bildet dagegen die berufliche Qualifikation zum Erwachsenenberuf Industriekaufmann, so daß die Abstimmung dieser Lernziele und Lerninhalte mit der Ausbildungsordnung unerlässlich bleibt, wenn gleichzeitig an optimaler Ausbildungseffizienz gelegen ist.

Mit der Zuordnung der Unterrichtsfächer der gegenwärtig für Industriekaufleute geltenden 11 Länderstudentafeln zur Sekundarstufe II nach dem Beispiel der Studentafel Bremen ist ein erstes Kriterium für Richtzielformulierungen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann gewonnen. Wenn von im Länderdurchschnitt 11 Wochenstunden nur 4,3 Stunden (39%) als Fachorientierung i.e.S. zählen (Übersicht 72), können sich Richtzielformulierungen für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann bereits jetzt nicht allein an betrieblichen Funktionsbereichen orientieren, sondern müssen gemäß den in den Studentafeln und Lehrplänen zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen der Bundesländer auf recht breiter Basis Elemente der Berufsfeldorientierung und Studienorientierung einbeziehen.

6.3.1.1 Studienbezogener Lernbereich

Im studienorientierten Bereich reicht die Spanne der Gewichtungen von 5 Wochenstunden je Schuljahr (Hessen) bis hinunter zu 1,5 Wochenstunden in Schleswig-Holstein (Übersicht 72). Diese unterschiedlichen allgemeinbildenden Bemühungen der Bundesländer sind weniger auf die in jüngerer Zeit vom Strukturplan avisierte Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zurückzuführen¹⁾, sondern vielmehr auf den schon

1) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 166-168.

Übersicht 72

Studienorientierung (St), Berufsfeldorientierung (B) und Fachorientierung (F)
in den Lehrplänen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	Wochenstunden in 3 Jahren		Wochenstunden pro Jahr		Σ
	St	B	St	B	
Baden-Württemberg	14	13	4,7	4,3	13
Bayern	9	6	3	2	9
Berlin	13	8	4,3	2,7	12
Bremen	11	12	3,7	4	12
Hamburg	14	6	4,7	2	12
Hessen	15	6	5	2	12
Niedersachsen	6	10	2	3,3	9,3
Nordrhein-Westfalen	10	6	3,3	2	9
Rheinland-Pfalz	13	14	4,3	4,7	12
Saarland	10	13	3,3	4,3	12
Schleswig-Holstein	4,75	7	1,5	2,3	8,25
Länderdurchschnitt	10,9	9,2	3,6	3,1	11,0
in % der Stundentafeln	33%	28%	33%	28%	100%

Quelle: Zusammenfassung aus Übersicht 71 und den Anlagen 13-23.

vor der Jahrhundertwende geltenden Auftrag der Berufsschule, die in den zuvor besuchten Schulen erreichte allgemeine Grundbildung zu vertiefen und zu erweitern¹⁾. Dazu zählen in den Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann ganz bzw. überwiegend die Unterrichtsgebiete mit den von Bundesland zu Bundesland differierenden Fachbezeichnungen (Anlagen 13-23):

- Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Politik, Politische Bildung, Politik und Wirtschaft, sozialkundliche Arbeitsgemeinschaften;
- Englisch, Wirtschaftsenglisch, Fremdsprache;
- Religion, Religionslehre, Religionsgespräche;
- Deutsch, Deutsche Sprache, Schriftverkehr;
- Mathematik, Wirtschaftsmathematik;
- Sport, Leibesübungen;
- Wirtschaftserdkunde.

Sozial- bzw. gemeinschaftskundlicher Unterricht ist in allen Bundesländern obligatorisch; er soll zugleich - insbesondere in Hessen ausdrücklich durch die Unterrichtsfachbezeichnung betont - Politik mit Wirtschaft verknüpfen. Deutsch bewerten 9 der 12 Bundesländer²⁾ als selbständiges Unterrichtsfach, Berlin stellt jedem Berufsschüler der Fachklasse Industriekaufmann die Wahl zwischen Deutsch und Englisch frei. Religion ist als Unterrichtsfach in 7 Bundesländern zu finden³⁾, wobei Hessen wahlweise auch sozialkundliche Arbeitsgemeinschaften gestattet und Schleswig-Holstein sich auf Religionsgespräche - vierwöchentlich eine Stunde - beschränkt. Sport führen für die Fachklassen Industriekaufmann 5 Bundesländer als Pflichtfach oder - Baden-Württemberg - Wahlpflichtfach auf⁴⁾. Englisch als Pflichtunterricht kennt für Indu-

1) Vgl. Olesch, G.: Die kaufmännische Berufsschule. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 153.

2) Kein Unterrichtsfach Deutsch führen die Bundesländer Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein in ihren Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann; vgl. Übersicht 71 und Anlagen 16 und 23 (S. 215, 411 und 416 dieser Arbeit).

3) Kein Religionsunterricht: Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen; vgl. die Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann in den Anlagen 18, 20 und 21 auf den Seiten 412 und 415 sowie Übersicht 71 dieser Arbeit.

4) Kein Sportunterricht: Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein; vgl. Übersicht 71 sowie die Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann auf S. 409-416 dieser Arbeit.

strieukaufleute nur Bremen, jedoch als Wirtschaftsenglisch berufsfeldorientiert. Raum für Wahlpflichtfächer bieten lediglich Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg und Hessen¹⁾.

Es liegt auf der Hand, daß sich viele Lerninhalte dieser Berufsschulfächer mit den Lernstoffen der parallelen gymnasialen Unterrichtsfächer überschneiden und ihnen darüber hinaus häufig entsprechen. Deshalb ist die Schlußfolgerung erlaubt, den in Übersicht 72 errechneten durchschnittlichen Umfang dieses Unterrichts von 32,9 Wochenstunden dahingehend zu interpretieren, daß ein Drittel des Unterrichts in den Fachklassen Industrie der Berufsschule bereits bisher studienorientiert verläuft bzw. durch verhältnismäßig einfache curriculare Neufassung studienorientiert ausrichtbar wird. Richtzielformulierungen und didaktische Strukturierung haben diese Vorgabe zu berücksichtigen.

6.3.1.2 Berufsfeldbezogener Lernbereich

Der berufsfeldorientierte Lernbereich umfaßt in den Stundentafeln zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann je Jahr zwischen 4,7 (Rheinland-Pfalz) und 2 Wochenstunden (Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen), wobei Unterrichtsfächer mit folgenden Fachbenennungen ganz bzw. teilweise einbezogen sind:

- Betriebslehre, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftslehre inklusive Wirtschaftspolitik, Betriebswirtschaftskunde, Industrie-Betriebskunde (z.T. mit Schriftverkehr);
- Wirtschaftsmathematik, Wirtschaftsrechnen, kaufmännisches Rechnen, Rechnungswesen, Rechnungswesen und Automatisierte Datenverarbeitung;
- Betriebliche Organisationslehre, Elektronische Datenverarbeitung und Organisation;
- Berufskundlicher Unterricht;

1) Vgl. die Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann in den Anlagen 15, 17, 20 und 21 auf S. 410-415 dieser Arbeit.

- Wirtschaftserdkunde;
- Maschinenschreiben;
- Hauswirtschaft;
- Schriftverkehr;
- Buchführung;
- Kurzschrift.

Das Herauslösen berufsfeldorientierter Lerneinheiten aus der Gesamtheit der berufsqualifizierenden Inhalte gelingt am deutlichsten, wenn - wie in Bremen - neben den i.e.S. fachbezogenen Unterrichtsfächern Betriebslehre mit Schriftverkehr und Rechnungswesen ein eigenständiges Fach Volkswirtschaftslehre besteht¹⁾. Dagegen umfassen die Berufsschulfächer Wirtschaftslehre (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland) sowie Volks- und Betriebswirtschaftslehre (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) sowohl volkswirtschaftliche als auch betriebswirtschaftliche Inhalte, zudem teils mit und teils ohne Berufsbezug, so daß die Zuordnung erst nach detaillierter Lehrplananalyse erfolgen kann. In Berlin stehen volkswirtschaftliche Aspekte im Fach Betriebswirtschaftskunde an, in Schleswig-Holstein in Industrie-Betriebskunde, in Hessen in mindestens zwei der Lehrgänge der Grundstufe, mit "Einführung in wirtschaftliche Grundtatbestände" überschrieben, und zudem ist dort das hier als studienorientiert eingeordnete Fach "Politik und Wirtschaft" genannt. Lediglich im bayerischen Lehrplan für die Fachklassen Industriekaufmann fehlen allgemeine wirtschaftsbezogene Lerninhalte; das fällt jedoch nicht negativ ins Gewicht, weil statt dessen die Haupt- und Realschulen in Bayern beachtlich breit volkswirtschaftliches Grundverständnis einbeziehen.

Das Unterrichtsfach Wirtschaftsrechnen übergreift in Berufsschulen stets den jeweiligen Ausbildungsberuf berufsfeldbezogen. Es ist in allen Stundentafeln für die Fachklassen Industriekaufmann entweder als eigenständiges Fach vorhanden oder schließt unter der Bezeichnung Rechnungswesen gleich-

1) Vgl. Übersicht 71 auf S.215.

zeitig Buchführung bzw. auch Datenverarbeitung ein¹⁾ und wird deshalb in den Vorschlägen zur Zuordnung zur Sekundarstufe II auf Berufsfeld- und Fachorientierung aufgeschlüsselt.

Deutliche Berufsfeldorientierung steckt in Baden-Württemberg im Fach Betriebliche Organisationslehre, während hinter der ähnlich lautenden Fachbezeichnung in Rheinland-Pfalz, EDV und Organisation, fachbezogenes (industriabezogenes) Lernen steht. Als typisch berufsfeldbezogen darf auch der Unterricht in Maschinenschreiben (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland) und Kurzschrift (Saarland) gelten, weil er den Aspekt der Berufsvorbereitung und den mit 53,3% hohen Anteil weiblicher Auszubildender im Ausbildungsberuf Industriekaufmann²⁾ berücksichtigt.

Schwierigkeiten, ob eine Eingruppierung als überwiegend studien-, berufsfeld- oder fachorientiert zutrifft, bereitet in der nordrhein-westfälischen Stundentafel Industriekaufmann das Fach Wirtschaftserdkunde. Es verbindet geographische Orientierungen des Ausbildungsbetriebes (Fachorientierung) mit den Einkaufs- und Absatzmärkten (Berufsfeldorientierung) sowie den Weltwirtschaftsfaktoren (Studienorientierung). Daher ist die eine Unterrichtsstunde als berufsfeldorientiert, die andere in der Spalte Studienorientierung eingetragen³⁾. Ähnliche Verzahnungen zwischen berufsfeldbezogenen und fachbezogenen Lernbereichen kommen deutlich in den Lehrgängen des hessischen Lernzielkatalogs zum Ausdruck, da dort der Lehrgang "Einführung in die maschinelle Datenverarbeitung" der Grundstufe zugeordnet ist und anderer EDV-Unterricht als Fachstufe aufgeführt wird⁴⁾.

1) So in Niedersachsen und Hamburg (Anlage 18 auf S. 412, Anlage 20 auf S. 415).

2) Vgl. Berufsbildung 1974/75, Heft 148, a.a.O., S. 70.

3) Vgl. Anlage 14 auf S. 409 dieser Arbeit.

4) Vgl. Anlage 24 auf S. 417 dieser Arbeit.

6.3.1.3 Fachbezogener Lernbereich

Die fachorientierten Lerninhalte der Stundentafeln Industriekaufmann umfassen je Jahr zwischen 5,3 (Hamburg) und 3 Wochenstunden (Rheinland-Pfalz). Diese einzelberufsbezogene Fachbildung verfolgt das Ziel, den Auszubildenden zur qualifizierten Ausübung der Erwachsenen Tätigkeit als Industriekaufmann zu befähigen. Während in den studien- und beruufsfeldorientierten Teilen des Bildungsganges Industriekaufmann formale und tendenziell allgemeinbildende Lerninhalte theoretischer Natur überwiegen, tritt nun der Bezug zur Betriebspraxis und damit die Notwendigkeit der Abstimmung der Lernprogramme der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb in den Vordergrund.

Aus den Stundentafeln der Bundesländer sind in den fachbezogenen Lernbereich die Unterrichtsfächer mit folgenden Fachzeichnungen ganz oder überwiegend aufzunehmen:

- Betriebslehre, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftslehre, Spezielle Betriebswirtschaftslehre, Industriebetriebslehre, Betriebswirtschaftskunde, Industriebetriebskunde (z.T. mit Schriftverkehr);
- Rechnungswesen, Betriebliches Rechnungswesen, Rechnungswesen und Automatisierte Datenverarbeitung;
- Elektronische Datenverarbeitung, Informatik, Datenverarbeitung;
- Wirtschaftsrechnen, kaufmännisches Rechnen;
- Buchführung;
- Technologie;
- Warenkunde.

Die Spezielle Betriebswirtschaftslehre müßte in Anlehnung an die Ausbildungsordnung Industriekaufmann 5 betriebliche Funktionsbereiche - Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Absatzwirtschaft, Rechnungswesen - unterscheiden¹⁾. Sie ist jedoch weder in den Stundentafeln noch in den Lehrplänen der Bundesländer einheitlich abgegrenzt.

1) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 5 f.

Die naheliegende Orientierung am wissenschaftlichen Fach Industriebetriebslehre findet sich nur in der Stundentafel von Niedersachsen. Auch der Name Spezielle Betriebswirtschaftslehre (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz) erlaubt die direkte Zuordnung zum Bereich Fachorientierung. Ansonsten sind solche Entscheidungen jedoch wiederum erst über die Lerninhalte nach Analyse der Lehrpläne möglich. Besonders stark fachorientiert gewichtet Berlin das Fach in Verbindung mit Warenkunde als Betriebswirtschaftskunde, während Nordrhein-Westfalen mehr eine berufsfeldbezogene Wirtschaftslehre in den Vordergrund stellt und diese über den Buchführungsunterricht an den fachorientierten Bereich heranzieht.

Unter den betrieblichen Funktionsbereichen rangiert in den Fachklassen Industriekaufmann das Rechnungswesen, auch als Rechnungswesen/ADV (Hamburg) bezeichnet, sichtbar an bevorzugter Stelle, denn 5 der 11 Stundentafeln führen es als eigenständiges Unterrichtsfach. Je nachdem, ob gleichzeitig die Fächer kaufmännisches Rechnen und Buchführung ihre Selbständigkeit ganz oder teilweise verloren haben, umfaßt das Unterrichtsfach Rechnungswesen über 3 Jahre (Bremen) oder nur ein Jahr (Rheinland-Pfalz) hinweg 4 Wochenstunden. Analog dazu steht Buchführung in nur 7 der 11 Stundentafeln. Hessen interpretiert dieses Fach in der Grundstufe mit dem Lehrgang "Einführung in das System der doppelten Buchführung"¹⁾ berufsfeldbezogen und geht in der Fachstufe - ähnlich Bremen, Hamburg, Niedersachsen - durch den Einbau der Buchführung in das Unterrichtsfach Rechnungswesen zu gleichzeitig fachorientierter Vertiefung und funktionsbezogener Erweiterung über.

An den Unterrichtsfächern Warenkunde (Berlin) und Technologie (Hamburg) zeigt sich wiederum die Problematik inhaltsorientierter Zuordnung zu den 3 Zielgebieten der Sekundarstufe II: In beiden Stadtstaaten, Berlin und Hamburg, sind die Berufs-

1) Vgl. Anlage 24 auf S. 417 dieser Arbeit.

schulklassen für Industriekaufleute dank großer Schülerzahlen nach Industriezweigen organisierbar, so daß eindeutig Fachorientierung herrscht (z.B. Textil- oder Baustoff- oder Metallindustrie). Andere Berufsschulorte jedoch (Kreisstädte, Mittelstädte) müssen Auszubildende unterschiedlicher Industriezweige in Jahrgangsklassen vereinigen; dann erweitern sich die Fächer Warenkunde bzw. Technologie - weil z.B. der in der Bekleidungsindustrie lernende Industriekaufmann auch am Unterricht über Warengruppen wie Holz und Chemie teilnimmt - zur Berufsfeld- bzw. sogar Studienorientierung.

6.3.2 Ausbildungsordnung Industriekaufmann

Gleich der Untersuchung der Stundentafeln und Lehrpläne für Berufsschulklassen mit Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann dient die Analyse der Ausbildungsordnung Industriekaufmann der Feststellung des Ist-Zustandes sowie des möglichen Einbezugs in die Sekundarstufe II.

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann wurde am 10.5.1973 vom Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung "durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf"¹⁾, für die betriebliche Berufsausbildung im gesamten Gebiet der Bundesrepublik Deutschland erlassen. Sie steht damit konzeptionell isoliert neben den unterschiedlichen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien der 11 Bundesländer für kaufmännische Berufsschulen. Bisher verwenden die Kultusverwaltungen die Berufsbilder nur als Orientierungsmaßstab, doch ein gegenseitiges Abstimmungsverfahren ist angelaufen²⁾.

Integration des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II erfordert zwischen Ausbildungsordnung und

1) BBiG, § 25, Absatz 1.

2) Vgl. Rohde, H.: Praktikables Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in Sicht. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 10/1974, S. 232.

Lehrplänen sinnvolle didaktisch-methodische Verknüpfung zu einem einheitlichen Curriculum. Dazu müßte die Analyse der Ausbildungsordnung Industriekaufmann Kriterien erbringen, die auf Richtzielniveau die Art und Weise der inhaltlichen Verbindung beider Lernorte im Umriß vorzeichnen.

6.3.2.1 Taxonomische Gewichtung

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann gliedert sich gemäß § 25 (2) BBiG in 3 Teile (Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen), zu denen eine Berufsbeschreibung und der individuelle betriebliche Ausbildungsplan einschließlich Berichtsheftführung hinzutreten¹⁾. Das Ausbildungsberufsbild ordnet die zur beruflichen Qualifikation erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in die 7 Bereiche

Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten
Materialwirtschaft
Produktionswirtschaft
Personalwirtschaft
Absatzwirtschaft
Rechnungswesen
Organisation und automatisierte Datenverarbeitung,

die der Ausbildungsrahmenplan sachlich und zeitlich gliedert sowie lernzielähnlich taxonomisch gewichtet. Gemäß der hierarchischen Struktur von Taxonomien bedingt das Erreichen hoher Lernzielstufen im Bereich der unteren Lernzielstufen ein breites Fundament an intellektuellen Fähigkeiten und praktischer Fertigkeiten. Die hier vorgeschlagene Aufgliederung der Lernintentionen orientiert sich an der Übertragung der dem Ausbildungsrahmenplan vorangestellten Taxonomieskala in die Taxonomiestufung des Strukturplans (Übersicht 73). Dann dominieren mit Abstand sogenannte allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten (32% aller Gliederungspunkte), doch fehlen Aussagen darüber, in welchem Zeitabschnitt der Ausbildungsdauer diese Qualifikationen erreicht werden sollen. Obwohl 18 der 37 Lern-

1) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., Titelseite.

Übersicht 73

Gegenüberstellung der Taxonomiestufen in Ausbildungsordnung und Strukturplan

Taxonomie in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann	Taxonomie im Strukturplan	Kurzbezeichnung in Übersicht 74
Grundkenntnisse	Reproduktion	Stufe I
Kenntnisse	Reorganisation	Stufe II
Mitwirken	Transfer	Stufe III
Selbständiges Bearbeiten	Kreativität	Stufe IV

inhalte im untersten taxonomischen Bereich, der Reproduktion, liegen, zeigen 9 Transfer- und 2 Kreativitätsanforderungen die teilweise zugleich hohe Gewichtung (Übersicht 74).

Die gleichzeitige Aufnahme dieser Allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten in 3 ebenfalls am 10.5.1973 veröffentlichte Ausbildungsordnungen (Bankkaufmann, Versicherungskaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel) belegt die Absicht des Verordnungsgebers, den Bereich der kaufmännischen Berufsgrundbildung und damit zugleich den Umfang berufsfeldbezogener Lerninhalte abzustecken. Anders als in den Richtlinien, Lehrplänen und Stundentafeln der kaufmännischen Berufsschule treten in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann - entsprechend der Beschränkung ihrer Ordnungsfunktion auf den Lernort Betrieb - studienbezogene Lerninhalte nicht direkt auf. Die Analyse der vorgegebenen Lernbereiche unterscheidet deshalb hier nur Berufsfeldorientierung und Berufsorientierung (fachbezogener Lernbereich).

Übersicht 74

Gewichteverteilung der Lernintentionen
in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann
(Stufenbezeichnungen nach Übersicht 73)

	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV	Gesamt
Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten	19	7	9	2	37
Materialwirtschaft	5	-	9	2	16
Produktionswirtschaft	6	1	1	-	8
Personalwirtschaft	2	7	-	-	9
Absatzwirtschaft	8	2	5	-	15
Rechnungswesen	5	5	8	3	21
Organisation und automatisierte Datenverarbeitung	8	-	-	-	8
	53	22	32	7	114

6.3.2.2 Berufsfeldbezogener Lernbereich

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann verteilt die Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten in der zeitlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans auf 36 Monate und läßt somit für rein schulische Lernabschnitte - Berufsgrundschuljahr, Blockbeschulung - keinen Raum. Kritiker äußerten auch bald, daß Zukunftsperspektiven des Strukturplans, etwa Berufsgrundbildungsjahre mit höherem schulischem Anteil und Integration des Ausbildungsgangs Industriekaufmann in die Sekundarstufe II, unberücksichtigt geblieben sind¹⁾. Die Ausbildungsordnung orientiert sich allein an berufsbezogenen Qualifikationen und bestimmt ausdrücklich, daß die allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten "während der gesamten Ausbil-

1) Vgl. VLW: Stellungnahme zu den Ausbildungsordnungen für den Industriekaufmann, Bankkaufmann, Versicherungskaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel vom 10. Mai 1973. In: WuE, Heft 1/1974, S. 21 f.

dungszeit"¹⁾ Lerninhalte bilden sollen. Jene einschlägigen Qualifikationen wären somit nach betrieblichen Funktionsbereichen aufzuteilen und irgendwann im Verlauf der 3 Ausbildungsjahre zu vermitteln, keinesfalls jedoch zu Beginn der Ausbildung als eine Art kaufmännische Berufsgrundbildung. Der Grund für das besondere Herausstellen "allgemeiner" Kenntnisse und Fertigkeiten dürfte vielmehr darin bestehen, daß diese Qualifikationen in mehreren Funktionsbereichen des Ausbildungsbetriebes erwerbbar sind und es daher dem Auszubildenden freigestellt bleibt, wo er im Einzelfall den Qualifikationserwerb ansetzt.

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann spezifiziert auch keinen berufsfeldorientierten Lernbereich. Sie ignoriert damit die im Juli 1972 erlassene Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung²⁾, weil erst die dort angeführte curriculare Verzahnung von Berufsgrundbildung und Ausbildungsordnung zur Gleichsetzung der Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres mit denen der traditionellen dreijährigen dualen Ausbildung zu führen vermag³⁾. Insofern stellt sich sowohl unter bildungspolitischem als auch pädagogischem Aspekt die Aufgabe, aus der Ausbildungsordnung Industriekaufmann die berufsfeldorientierten Lerninhalte herauszuziehen und den fachbezogenen Lerninhalten voranzustellen.

Nach dem Konzept der Ausbildungsordnungen sollen alle ausgezeichneten Qualifikationen im Lernort Betrieb erwerbbar sein. Es stuft jedoch mit den Gewichtungen "Grundkenntnisse" und "Kenntnisse" für den Industriekaufmann 75 von 114 Qualifikationen als Reproduktion und Reorganisation (Übersicht 74) und

1) Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 13.

2) Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe - Anrechnung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Besuchs einer einjährigen Berufsfachschule vom 4. Juli 1972, Bundesgesetzblatt, Teil I, 1972, S. 1151.

3) Vgl. Berufsausbildung 1971/72, Heft 130, a.a.O., S. 15.

damit auf einem Niveau ein, das vorwiegend durch Unterricht erreichbar ist, vom Anspruchsniveau her also kaum betrieblicher Erfahrung bedarf. Dieser Sachverhalt ist insofern von Bedeutung, als die Idee des Berufsgrundbildungsjahres einen größeren zeitlichen Anteil des Lernorts Schule umschließt, beim grundsätzlichen Konsens über die Pluralität der Lernorte¹⁾ also die vornehmlich schulisch zu vermittelnden Qualifikationen herauszufinden sind. Aus der Aufzählung im Katalog "Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten" lassen sich die Abschnitte "Allgemeine Büroarbeiten", "Berufsbezogenes Rechnen", "Berufsbezogener Schriftverkehr", "Statistische Arbeiten" und "Kundenberatung" fast gleichmäßig 5 der 6 Funktionsbereiche der Ausbildungsordnung Industriekaufmann zuordnen (Übersicht 75), und somit entfallen sie als berufsfeldbezogene Qualifikationen. Alle anderen Qualifikationsgruppen deuten jedoch bereits durch die vom Verordnungsgeber gewählten Formulierungen auf berufsfeldorientierte Richtziele hin (Zahl der Einzelqualifikationen in Klammern):

- Kenntnisse der Struktur und der Funktionen der Industrie im Rahmen gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge (2),
- Kenntnisse der
- Kenntnisse der für die Berufsausübung notwendigen Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen (6),
- Kenntnisse der wichtigsten arbeits- und sozialrechtlichen Vorschriften und Bestimmungen (8),
- Arbeitsschutz und Unfallverhütung (2).

Auch die Qualifikationsbeschreibungen des Funktionsbereichs "Organisation und automatisierte Datenverarbeitung" tragen berufsfeldorientierten Charakter:

- Kenntnisse der Verwaltungs- und Büroorganisation (3),
- Kenntnisse der automatisierten Datenverarbeitung (5).

Diese Qualifikationsbeschreibungen finden Eingang in das Strukturgitter berufsfeldbezogener Qualifikationen (Übersicht 81, S. 253):

1) Vgl. Neuordnung, a.a.O., S. 17.

Übersicht 75

Aufgliederung der Qualifikationsgruppe "Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten"
auf betriebliche Funktionsbereiche in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann

Lerninhalte	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Rechnungs- wesen
Allgemeine Büroarbeiten					
- Posteingang, -verteilung, -ausgang	-	-	-	-	1
- Registraturwesen, Terminkontrolle	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- Materialverwaltung	0,5	0,5	-	-	-
- Karteien, Vordrucke	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- Organisationsmittel, Büromaschinen	0,5	-	-	-	0,5
Berufsbezogenes Rechnen					
- Prozent-, Zins-, Verteilungs-, Termin-, Währungsrechnen	0,25	-	-	0,25	0,5
- Gewichts-, Inhaltsberechnungen	0,25	0,5	-	0,25	-
Berufsbezogener Schriftverkehr					
- Geschäftsbriefe	0,25	-	0,25	0,25	0,25
- vorgegebene Texte	0,25	-	0,25	0,25	0,25
- Telegramme, Fernschreiben	0,25	-	0,25	0,25	0,25
- Unterschriftenregelung	0,25	-	0,25	0,25	0,25
Statistische Arbeiten					
- Betriebliche Statistiken	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- Übersichten, Graphiken	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- Auswerten von Statistiken	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Kundenberatung					
- Kundenberatung, -betreuung	-	-	-	1	-
- Kundenberatungs-, Verkaufsgespräche	-	-	-	1	-
insgesamt	3,5	2,0	2,0	4,5	4,0

- Kenntnisse der Struktur und der Funktionen der Industrie:
Komponente des Richtziels R 7 (Volkswirtschaftslehre), steht zugleich insbesondere mit den Leitzielen L 11 (Verantwortungsbewußtsein) und L 19 (Hilfsbereitschaft) in Verbindung;
- Kenntnisse der Unternehmungsorganisation:
Bestandteil des Richtziels R 8 (Betriebswirtschaftslehre) sowie der Leitziele L 1-L 10.
- Kenntnisse der für die Berufsausübung notwendigen Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen:
wiederum Bereich der betrieblichen Funktionen(R 8), im Leitzielsystem L 2 (dispositives Denken), L 4 (Entscheidungsfähigkeit), L 8 (rationales Austragen von Konflikten) und L 12 (Initiative);
- Kenntnisse der wichtigsten arbeits- und sozialrechtlichen Vorschriften und Bestimmungen:
eindeutig Richtziel R 8 (Betriebswirtschaftslehre), zudem Verbindung mit Leitziel L 8 (rationales Austragen von Konflikten);
- Arbeitsschutz und Unfallverhütung:
Einordnung des Menschen ins Betriebsgeschehen (R 8), insbesondere Leitziel L 17 (Ordnungsliebe) im Vordergrund;
- Kenntnisse der Verwaltungs- und Büroorganisation:
Bezugspunkte in R 11 (Aufbauorganisation des Betriebes), L 3 (Fähigkeit zur Zusammenarbeit) und L 14 (Kontaktfreudigkeit);
- Kenntnisse der automatisierten Datenverarbeitung:
Richtziel R 11 (Ordnungssysteme und Informationsträger), Leitziele L 1 (logisches Denken), L 5 (Konzentration und Genauigkeit), L 7 (analytisches Denken) und L 13 (Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen).

6.3.2.3 Fachbezogener Lernbereich

Wenn somit von den 114 Qualifikationsbeschreibungen der Ausbildungsordnung Industriekaufmann 21 aus dem Bereich "Allgemeine Fertigkeiten und Kenntnisse" sowie die 8 Qualifikationen der Rubrik "Organisation und automatisierte Datenverarbeitung" der Berufsfeldorientierung zugeordnet sind, verbleiben 85 Qualifikationsbeschreibungen im fachbezogenen Lernbereich. Dieser läßt sich im Hinblick auf die Gewichtung

der Funktionsbereiche näher analysieren. Die in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann quantitativ fixierte Gewichtung der Funktionsbereiche wird durch die Zuordnung der 16 fachbezogenen Qualifikationen aus dem Bereich "Allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten" erweitert (Übersicht 75) und stellt sich nun folgendermaßen dar:

- Materialwirtschaft	: 16 + 3,5 = 19,5	Qualifikationen
- Produktionswirtschaft	: 8 + 2 = 10	Qualifikationen
- Personalwirtschaft	: 9 + 2 = 11	Qualifikationen
- Absatzwirtschaft	: 15 + 4,5 = 19,5	Qualifikationen
- Rechnungswesen	: 21 + 4 = 25	Qualifikationen

Die gleichzeitige Aufspaltung dieser Qualifikationen nach den jeweils angestrebten Lernzielniveaus verdeutlicht (Übersicht 76), daß eine rein quantitative Betrachtung nicht ausreicht; Schwerpunkte sind im Bereich Transfer (Materialwirtschaft, Rechnungswesen) nach Umfang und Tiefe der Stoffvermittlung breiter als auf Reproduktionsebene (Produktionswirtschaft, Absatzwirtschaft) angelegt. Aufgrund des steigenden Umfangs und der zunehmenden Tiefe der Stoffvermittlung bieten sich gestaffelte Gewichtungsfaktoren an:

Reproduktion	= 1
Reorganisation	= 2
Transfer	= 3
Kreativität	= 4

Die nun ermöglichte Neubewertung der Funktionsbereiche führt zu größerer Relevanz von Materialwirtschaft und Rechnungswesen, zu unveränderter Gewichtung der Personalwirtschaft, zu verminderter Bedeutung der Produktionswirtschaft und insbesondere des berufsfeldbezogenen Anteils (Übersicht 77). Im Rahmen bildungspolitischer Erwägungen wird zu überlegen sein, wie eine solche in der Ausbildungsordnung zum Ausdruck zu bringende Gewichtung berufsfeldorientierter Inhalte und die erfolgte Aufstockung der Funktionsbereiche zu modifizieren sind.

Quantitative Aufteilung der Lernziele der Ausbildungsordnung Industriekaufmann
auf betriebliche Funktionsbereiche und berufsfieldbezogene Qualifikationen

Lernzielstufen	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Rechnungs- wesen	berufsfield- bezogene Qualifika- tionen	Gesamt
Reproduktion	5,95	6,7	2,45	9,45	5,45	23	53
Reorganisation	-	1	7	2	6	6	22
Transfer	11,3	2,3	1,3	7,3	9,8	-	32
Kreativität	2,75	-	0,25	0,25	3,75	-	7
insgesamt	20	10	11	19	25	29	114
Prozent	17,5	8,8	9,7	16,7	21,9	25,4	100

Übersicht 77

Taxonomisch gewichtete Aufteilung der Lernziele der Ausbildungsordnung Industriekaufmann
auf betriebliche Funktionsbereiche und berufsfieldbezogene Qualifikationen

Lernzielstufen	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Rechnungs- wesen	berufsfield- bezogene Qualifika- tionen	Gesamt
Reproduktion	5,95	6,7	2,45	9,45	5,45	23,0	53
Reorganisation	-	2,0	14,0	4,0	12,0	12,0	44
Transfer	33,3	6,9	3,9	21,9	29,4	-	96
Kreativität	11,0	-	1,0	1,0	15,0	-	28
insgesamt	50,25	15,6	21,35	36,35	61,85	35,0	221
Prozent	23,0	7,1	9,7	16,4	28,0	15,8	100

6.4 Formulierung der Richtziele

Die auf Richtzielniveau angestrebten Lernzielformulierungen für den Ausbildungsgang Industriekaufmann sind entsprechend der bei Lehrplan- und Ausbildungsordnungsanalyse getroffenen Einteilung in Studien-, Berufsfeld- und Fachbezug in drei Gruppen aufzuteilen, weil die didaktische Orientierung in jedem Fall unterschiedlich gelagert ist. Wiederum erstrecken sich die Zielformulierungen und -begründungen auf den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich, finden den einheitlichen Rückbezug in der Abstimmung mit dem durch Expertenentscheidung vorgegebenen Leitzielsystem¹⁾ und verbinden dessen Intentionen mit Lerninhalten, die für gleichzeitig Berufsfeldorientierung, Berufsbildung, Berufsqualifikation (Fachbildung) und Studierfähigkeit stehen sollen.

6.4.1 Studienbezogene Richtziele

Gleichzeitiges Anstreben von Berufsqualifikation und Hochschulreife im Ausbildungsgang Industriekaufmann bedingt das Abgrenzen eines Minimalkatalogs von Qualifikationen (Pflichtbereich). Für den Weg zur Hochschulreife, bisher vorwiegend von der Bildungskonzeption des Gymnasiums²⁾ bestimmt, hat der Tutzingener Maturitätskatalog²⁾ als sogenannte Allgemeinbildung ein inhaltliches Minimum formuliert, wie es "nach Auffassung der Hochschulen bei jedem Studienanfänger voraussetzen ist"³⁾. Da nach den Intentionen des Strukturplans an die Stelle der allgemeinen Hochschulreife das fachbezogene Abitur II treten soll, stellt sich für jeden Fachbezug die Frage nach der entsprechenden Modifizierung des Tutzingener Maturitätskatalogs⁴⁾. Auf der Basis solcher auf die didaktische

1) Vgl. Übersichten 64 und 65 auf S. 188 f. dieser Arbeit.

2) Der Tutzingener Maturitätskatalog vom 28./30.4.1958 ist als Anlage 12 auf S. 407 f. dieser Arbeit wiedergegeben.

3) Deutscher Bildungsrat: Neugestaltung der Abschlüsse, a.a.O., S. 85.

4) Zur Diskussion über Begriff und Anspruchsniveau der Hochschulreife vgl. insbesondere Herrlitz, H.-G. (Hrsg.): Hochschulreife in Deutschland. Göttingen 1968, S. 38-45 und S. 61-68; Hasemann, K.: Kriterien der Hochschulreife. Göttingen 1968, S. 35-60 und S. 78-94.

Struktur des Ausbildungsgangs Industriekaufmann zielender Neuüberlegungen ist ein System studienbezogener Richtziele zu entwickeln, zu begründen und in einem letzten Schritt mit dem übergeordneten Leitzielsystem abzustimmen.

6.4.1.1 Didaktische Orientierung

Die Anforderungen des Tutzinger Maturitätskatalogs genießen als einziger verfügbarer bundesweiter Konsens auch für das künftig zu konzipierende Abitur II noch immer Maßstabfunktion, doch sind zeitgemäße Modifikationen im Hinblick auf die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung voraussehbar. Deshalb dürfte ein Versuch zur Aufgliederung des Tutzinger Maturitätskatalogs in Qualifikationsbereiche die Möglichkeit eröffnen, Bezüge zwischen dessen Anforderungen und dem Ausbildungsgang Industriekaufmann zu erkennen. Daraus ableitbare Integrationskriterien ordnen sich in die im Bundestag und in den Landtagen vorherrschende bildungspolitische Auffassung ein, die notwendige "Umgestaltung des Gymnasiums ... langsam in Form der Evolution"¹⁾ zu vollziehen.

Neben dem alle Ausbildungsberufe betreffenden Aspekt solcher Integration von Zielvorstellungen für Unterrichtsfächer der Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II geht es hier darum, in Lernzielformulierungen des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereichs im Ausbildungsberuf Industriekaufmann einen Katalog auch zur Hochschulreife führender Qualifikationen abzugrenzen. Dabei ist zu bedenken, daß jede Ausweitung des Fächerkanons zeitökonomische Probleme aufwirft: Weil studienbezogene Qualifikationen gegenwärtig noch ausschließlich in Schulen erworben werden, besteht die Gefahr, daß eine darauf gerichtete Ausweitung von Pflichtfächern im schulischen Teil der Ausbildung von Industriekauf-

1) Czymek, H.: Gedanken zur Oberstufenreform. In: Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gymnasium in der Diskussion. Düsseldorf 1969, S. 29.

leuten die gymnasiale Oberstufe nur kopiert, die Gleichrangigkeit beruflicher Qualifikationen mit studienbezogenen nicht bedenkt und auf die Ausdehnung des schulischen Anteils über die errechneten 24 Monate¹⁾ hinausdrängt.

Der angemessene Einbau studienbezogener Qualifikationen nutzt den Tutzingener Maturitätskatalog als Orientierungsmaßstab; die didaktische Reflexion und die aus ihr resultierende Neugewichtung von Lerninhalten bleiben bei Lernzielbegründungen und Abstimmungen zwischen Richtzielen und Leitzielen immer wieder neu zu durchdenken.

6.4.1.2 Begründung der Qualifikationsbereiche

In Übersicht 78 ist der Versuch unternommen, diese didaktischen Überlegungen in Gestalt von Richtzielformulierungen des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereichs zu wagen. Als Wagnis erscheint es in der Tat: Den im Schrifttum stapelweise zu findenden Vorschlägen zur Formulierung kognitiver Lernziele bescheinigt Meyer bisher als Erfolg lediglich, "eine gerechtere Verteilung der Ungerechtigkeiten unserer Schule"²⁾ erreicht zu haben; affektive Lernzielkataloge sind noch immer nur sporadisch geschrieben, und das Formulieren psychomotorischer Lernziele hat selbst auf Richtzielniveau für den Sektor der kaufmännischen Berufsbildung bisher noch kein Autor angepackt.

Wenn hier auf - wie soeben gesagt - überwiegend Studienorientierung abgestellt wird, so schließt diese Einschränkung die Erinnerung daran ein, daß die theoretisch vorgenommene Aufspaltung von Unterricht in die 3 Lernbereiche Studienorientierung, Berufsfeldorientierung und Fachorientierung in der Realität nicht haltbar ist; schüleraktives Lernen bringt er-

1) Vgl. S. 133 und 142 dieser Arbeit.

2) Meyer, H.L.: Sinn und Unsinn der Lernzielorientierung.
In: Neue Unterrichtspraxis, Heft 5/1975, S. 322.

Übersicht 78

Richtziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
Studienbezogene Qualifikationen

Qualifikations- bereiche	L e r n b e r e i c h e		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
	Der Auszubildende soll		
R 1 Deutsch	eigene und fremde Gedanken- gänge differenziert formu- lieren können; über die Strömungen der Literatur unserer Zeit informiert sein	schichtenspezifische Sprach- defizite abbauen wollen; Empfänglichkeit für litera- rische Meisterwerke zeigen und die Gegenwartsliteratur verfolgen wollen	sich in Diskussion und Kommunikation üben; aus eigener Initiative lite- rarische Meisterwerke und Gegenwartsdichtung lesen
R 2 Fremdsprache	leichte bis mittelschwere Texte einer Fremdsprache lesen können; in der Fremd- sprache einwandfreie Ge- spräche führen und Schrift- sätze formulieren können	zu fremden Sprachen und fremder Kultur Zugang fin- den wollen	Kontakte mit Ausländern suchen und festigen
R 3 Mathematik	in Elementarmathematik, Trigonometrie und Algebra Beweisführungen entwickeln und Erkenntnisse auf Geo- metrie und Naturwissen- schaften übertragen können	die aus mathematischen Pro- blemstellungen erwachsende Denkschulung als positiven Wert erkennen	sich im Lösen mathemati- scher Probleme üben
R 4 Naturwissen- schaften	physikalische, chemische und biologische Phänomene und Erscheinungen deuten können, Wesen und Grenzen der natur- wissenschaftlichen Methode erkennen	die Natur und ihre Erschei- nungsformen liebhabermäßig betrachten	sich mit der Natur und ihren Erscheinungsformen beschäftigen
R 5 Politik und Geschichte	die Gegenwart aus der Ge- schichte heraus, insbesonde- re ab der Französischen Re- volution würdigen und ge- schichtliche Situationen in ihrer Zeitgebundenheit er- fassen können	Interesse an demokratischen Staats- und Lebensformen zeigen	sich an demokratischen Willensbildungsprozessen beteiligen
R 6 Philosophie und Religion	die Anschauungen maßgebli- cher Philosophen verstehen und auf unsere Zeit trans- ferieren können; Einsich- ten in die christliche Re- ligion und andere Weltreli- gionen aus ethisch-moralis- cher und weltanschaulicher Sicht gewinnen	sich mit philosophischen Grundfragen auseinander- setzen wollen; sich über Christenlehre, kirchenge- schichtliche Hauptereignisse und ethische Grundfragen orientieren wollen	philosophische Grundhal- tungen in eigenes Handeln umsetzen; christliche Welt- anschauung im eigenen Han- deln berücksichtigen
Die kognitiven Richtziele hat der Verfasser in Anlehnung an den Tutzingener Maturitätskatalog mit einigen inhaltlichen Veränderungen formuliert, die affektiven und psychomotorischen - soweit sie der Maturitätskatalog nicht anspricht - selbst hinzugefügt.			

freulich oft die Kombination mehrerer Lernbereiche und zahlreicher Unterrichtsfächer mit sich. Doch die nachstehenden Erläuterungen zu den 6 Unterrichtsgebieten, in die Übersicht 78 den Tutzinger Maturitätskatalog zusammenfaßt, legen das Gewicht theoretisch lediglich auf den Studienbezug. Das Strukturgitter fußt auf folgenden Lernzielbegründungen:

D e u t s c h: Qualifikationen im Bereich der Muttersprache vermittelt die kaufmännische Berufsschule im Deutschunterricht, den die Stundentafeln in 7 Bundesländern als Pflichtunterricht ausweisen¹⁾. Während es in der Vergangenheit "nur auf die Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck beim kaufmännischen Schriftverkehr"²⁾ ankam, überschreitet die heutige Berufsschule diese nur unmittelbare Berufsqualifikation zur Forderung des Tutzinger Maturitätskatalogs hin. Der Lehrplanelntwurf im Saarland - stellvertretend für Berufsschulen anderer Bundesländer genannt - bringt dies deutlich zum Ausdruck: "Deutschunterricht an der kaufmännischen Berufsschule soll die Schüler durch sprachliche und literarische Bildung zur Mündigkeit in ihrer Muttersprache führen."³⁾

Eine so weitgehende Übereinstimmung der Lernintentionen fordert geradezu zur Integration der Bildungsbemühungen von Berufsschule und Gymnasium als Sekundarstufe II heraus. Wenn nahezu gleiche Lernziele vorliegen⁴⁾, können Schüler der Berufsschulklassen für Industriekaufleute und Gymnasialschüler gemeinsam einen Oberstufenkurs über z.B. Sprachunterscheidungen im Wortschatz⁵⁾ besuchen (Übersicht 78, R 1, kognitives Ziel). Zudem verstärkt sich die Chance, die vom Deutschen Bildungsrat angesprochene "Überwindung sozial bedingter

1) Vgl. Anlagen 13-23 auf S. 409-416 dieser Arbeit.

2) Lübbemeyer, H.: Deutsch. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 342.

3) Kultusministerium Saarland (Der Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes): Entwurf zu einem Lehrplan für Deutsch. Völklingen 1964, S. 1.

4) Vgl. dazu: Münchmeier, M.: Deutschunterricht an Berufsschulen. In: WuE, Heft 4/1975, S. 107.

5) Vgl. Tutzinger Katalog, Anlage 12 auf S.407 f. dieser Arbeit, Ziffer 1.

Sprachbarrieren"¹⁾ mit Hilfe von Kommunikation und Diskussion in breiterem Rahmen zu erreichen (R1, affektives und psychomotorisches Ziel).

Literarische Qualifikationsmerkmale treten besonders deutlich im Düsseldorf-Plan des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer hervor: Der Berufsschüler ist anzuregen, in literarischen Texten charakteristische Züge unserer Lebensumwelt, Arbeitswelt, leisure-time, politischen Welt und Ideenwelt²⁾ erkennen zu lassen. Das im Tutzinger Katalog recht vage geforderte "Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur und ... Weltliteratur"³⁾ gewinnt durch einen solchen die Arbeiterdichtung einschließenden Bezug an Substanz und läuft weniger Gefahr, die auf akademische Berufe fixierten Gymnasiasten von der Realität der Umwelt zu isolieren. Schulische Integration bietet sich für Literaturunterricht auch deshalb an, weil in allen Schularten der Sekundarstufe II zur Frage der Literatúrauswahl "Schüler heute nachdrücklich Begründungen verlangen"⁴⁾.

F r e m d s p r a c h e: Hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse stehen sich der Tutzinger Maturitätskatalog und mehrere bisher isoliert gebliebene Lehrpläne für Berufsschulklassen der Industriekaufleute ebenfalls unerwartet nahe⁵⁾. Die "Fähigkeit, ... in der Fremdsprache ein einwandfreies

1) Deutscher Bildungsrat: Schulversuche mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 55.

2) Vgl. Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (Hrsg.): Lehrplanentwurf für das Berufsgrundschuljahr, Kaufmännische Fachrichtung (Düsseldorf-Plan). Essen 1968, Überschriften auf S. 16 f. (künftig als Düsseldorf-Plan zitiert).

3) Tutzinger Katalog, Anlage 12 auf S. 407 f. dieser Arbeit, Ziffer 2.

4) Habermas, J.: Diskussionsbeitrag in: Kogon, E. (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Frankfurt/M. 1974, S. 42.

5) In Wirtschaftsgymnasien leisten die Fremdsprachen schon seit langem "ihren Beitrag zur Erlangung der Hochschulreife"; Guderjahn, W.: Fremdsprachen. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 350.

Gespräch zu führen"¹⁾, reduziert der Lehrplan der Berliner Industrieberufsschule zwar auf sprachliches Können zum "Zweck kaufmännischer Betätigung", reicht jedoch andererseits mit der Empfehlung, "fremde Lebens- und Denkweisen nicht nur sprachlich, sondern auch menschlich verstehen und achten zu lernen"²⁾ (R2, affektives und psychomotorisches Ziel), über den Tutzinger Anspruch hinaus.

Zeitgemäße Interpretation des Maturitätskatalogs kann ebenso wenig am Interesse an fremder Kultur wie an der Tatsache vorbeigehen, daß Gespräche mit Ausländern auch unter Akademikern häufig ökonomische Themen betreffen. Mag der Berliner Englisch-Arbeitsplan in seiner Zweckgerichtetheit problematisch erscheinen, so bereichert er doch mit seiner Erinnerung an den kaufmännisch-volkswirtschaftlichen Wortschatz und die Notwendigkeit der schriftlichen Formulierung (R2, kognitives Ziel) die nur Prosatexte nennende Tutzinger Liste.

Die im Maturitätskatalog verlangte Einführung in eine zweite Fremdsprache ist nicht für jede Fachrichtung des künftigen Fachabiturs II als Pflichtunterricht notwendig. Intensive Beschäftigung mit der Weltsprache Englisch bereitet auf ein etwaiges Studium der Wirtschaftswissenschaften gediegener als die nur oberflächliche Kenntnis einer weiteren Sprache vor.

M a t h e m a t i k: Ein Unterrichtsfach Mathematik in Berufsschulklassen für Industriekaufleute kennt bisher nur Hamburg³⁾. Baden-Württemberg hat im Lehrplan der Grundstufe (erstes Berufsschuljahr, also Klasse 11) die Hinwendung zu studienbezogener Stoffvermittlung angedeutet, denn die traditionell zu findenden Formulierungen, etwa "angewandtes Rechnen" und Berechnungen von "Mengen- und Wertbewegungen des

1) Tutzinger Katalog, Anlage 12 auf S. 407 f. dieser Arbeit, Ziffer 3.

2) Friedrich-Leitner-Oberschule (Hrsg.): Englisch-Arbeitspläne für die Berufsschule, Berlin 1974, S. 1 (2 Zitate).

3) Vgl. Anlage 20 auf S. 415 dieser Arbeit.

betrieblichen Güterkreislaufs" ¹⁾), sind dem Vertrautwerden mit "elementaren Begriffen und Symbolen der Mathematik" ²⁾ gewichen. Diese Zielsetzung entspricht inhaltlich der im Tutzinger Katalog geforderten "Kenntnis der Elementarmathematik", dagegen führt die dort fixierte Forderung nach der "Fähigkeit, Beweise zu führen" ³⁾, über Berufsschullehrpläne hinaus.

Ein Verankern der Beweisführungen (R3, kognitives Ziel) im Richtzielsystem Industriekaufmann ist notwendig, weil es wesentliche Voraussetzungen zum wirtschaftswissenschaftlichen Studium schafft: Beschäftigung mit der Mathematik (R3, affektives und psychomotorisches Ziel) soll praxisorientiertes Rechnen nicht verdrängen, jedoch diese "Enge des Speziellen" durch die "geistige Anstrengung zum Generellen und daher auch zum Abstrakteren" als dem eigentlichen "Schlüssel zum Speziellen" ⁴⁾ ergänzen. Die angestrebte Integration abstrakten und konkreten Denkens erfolgt durch Ausweitung des Mathematikunterrichts als zentraler Basis der Studien- und Berufsqualifikation ⁵⁾.

N a t u r w i s s e n s c h a f t e n: Auch im Bereich der Naturwissenschaften weisen die derzeitigen Lehrpläne der kaufmännischen Berufsschulen gegenüber dem Tutzinger Maturitätskatalog erhebliche Defizite auf. Physik, Chemie und Biologie sind aus berufsqualifizierender Sicht für den Industrie-

-
- 1) Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne für kaufmännische Berufsschulen. Heft 17, Teil a: Industriekaufmann. Wuppertal 1969, S. 23 (2 Zitate); künftig als Lehrplan NW zitiert. Bezeichnend für das bisher niedrige Anspruchsniveau ist die Bemerkung von Michaely, J.: Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 307: "Das Fundament des kaufmännischen Rechnens bilden die vier Grundrechenarten."
 - 2) Kultusministerium Baden-Württemberg: Vorläufiger Lehrplan Wirtschaftsrechnen/-mathematik, (Stuttgart 1974?), S. 2.
 - 3) Tutzinger Katalog, Anlage 12 auf S.407 f. dieser Arbeit, Ziffer 4.
 - 4) Heuß, E.: Die Nationalökonomie als Objekt der Bildung und Ausbildung. In: Peege, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 53 (3 Zitate).
 - 5) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Schulversuche mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 60 f. und 71.

kaufmann relevant, wenn sie warenkundliche und/oder technologische Aspekte ansprechen. Dennoch finden sich die Unterrichtsfächer Warenkunde und Technologie nur in den Stunden- tafeln von Berlin und Hamburg¹⁾; in Nordrhein-Westfalen²⁾ fal- len Randgebiete vom Fach Wirtschaftserdkunde in diesen Bereich. Dagegen nennt der Düsseldorf-Plan für das Berufsgrundschuljahr naturwissenschaftliche Bezüge: Der Berufsschüler soll durch "Erkenntnis von naturwissenschaftlichen Funktionszusammenhän- gen ... Zugang zu naturwissenschaftlichem Denken gewinnen" und die "Abhängigkeit des Menschen von den von der Natur ge- gebenen Möglichkeiten aufgezeigt"³⁾ erhalten.

Beim Hinzufügen naturwissenschaftlicher Lernstoffe zum Berufs- schulkanon erscheint "allgemeinere Einführung in die Naturwis- senschaften ... sinnvoller als die Auswahl nur eines bestimm- ten naturwissenschaftlichen Faches"⁴⁾. Die Aufnahme von Unter- richt in "Naturwissenschaften" soll physikalische, chemische und biologische Hauptphänomene einbeziehen, so daß ein sol- ches ganzheitliches Betrachten das Interesse und die Freude an der Beschäftigung mit der Natur⁵⁾ verstärkt (Übersicht 78, R4).

P o l i t i k u n d G e s c h i c h t e : Der Anspruch des Tutzinger Maturitätskatalogs, die Situation der Gegenwart aus dem Wandel seit der Französischen Revolution zu interpretie- ren⁶⁾, bringt politische und historische Bildungsansprüche. Politische Lerninhalte finden sich in den Studententafeln aller kaufmännischen Berufsschulen, wenn auch die Bezeichnung des Unterrichtsfaches nur ausnahmsweise Politik (Hamburg), sondern

1) Vgl. Anlagen 20 und 21 auf S.415 dieser Arbeit.

2) Vgl. Lehrplan NW, a.a.O., S. 19.

3) Düsseldorf-Plan, a.a.O., S. 26 und 43.

4) Deutscher Bildungsrat: Schulversuche mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 74.

5) Vgl. Tutzinger Katalog, Anlage 12 auf S.407 f. dieserArbeit, Ziffern 5 und 6, dort ist der Unterricht in Biologie nur affektiv, nicht kognitiv vorgestellt.

6) Vgl. ebenda, Ziffer 7.

meist Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Bürgerkunde¹⁾ lautet. In diesem Bereich stehen kaufmännische Berufsschule und Gymnasien heute noch gleichermaßen unterentwickelt dar. Zwar soll die didaktische Entwicklung des Geschichtsunterrichts zur "Orientierung an konkreten Ereignissen" führen und so als Strukturgeschichte "die historische mit der soziologischen Denkweise"²⁾ verbinden, doch sieht sich selbst die "Geschichtswissenschaft bei der Untersuchung sozialer, politischer, nationaler und epochaler Strukturen erst in ihren Anfängen"³⁾.

Der notwendige Neubau der Unterrichtsfächerkombination Politik und Geschichte basiert auf der Vorstellung, daß politische Geschichte, Wirtschaftsgeschichte und Kulturgeschichte "Teilbereiche des gleichen Geschehens"⁴⁾ sind. Geschichtliche Situationen in ihrer Zeitgebundenheit sind kognitive, Interesse an der Demokratie und Beteiligung an demokratischen Willensbildungsprozessen sind affektive unverzichtbare Kernpunkte (Übersicht 78, R5) eines alle Schulformen der Sekundarstufe II umfassenden Programms.

Philosophie und Religion: Von Jaspers' Wort über die 2 geschichtlichen Wurzeln des abendländischen Denkens her, "die Bibel und die griechische Philosophie"⁵⁾, bietet sich die unterrichtliche Kombination der im Tutzingener Maturitätskatalog getrennt angesprochenen Fächer Philosophie mit "Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen" und Religion mit "Einführung in die ethischen Grundfragen"⁶⁾ an. Beide Fächer sollen, weil "von keiner Wissenschaft her

1) Vgl. Anlagen 13-23 auf S. 409-416 dieser Arbeit.

2) Deutscher Bildungsrat: Schulversuche mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 58 (2 Zitate) und S. 71 f.

3) Forster, H., a.a.O., S. 43.

4) Filla, J.: Geschichte. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 359.

5) Jaspers, K.: Einführung in die Philosophie. München 1965, S. 38.

6) Tutzingener Katalog, Anlage 12 auf S. 407 f. dieser Arbeit, Ziffern 8 und 9 (2 Zitate).

eine Totalerkenntnis möglich ist"¹⁾, mit einem geschlossenen Weltbild eine Art Lebenshilfe erreichen²⁾. Während Ballauffs Auffassung von der "Unerläßlichkeit der Philosophie"³⁾ im Fächerkanon der Sekundarstufe II anderenorts umstritten ist, findet sich Religion in 5 Bundesländern in den Stundentafeln der Berufsschulklassen für Industriekaufleute⁴⁾ und könnte durch die Verbindung mit Philosophie aus seiner Isolation herausgelöst und in neue Zusammenhänge gestellt werden.

Beiden Unterrichtsfächern ist als Aufgabe die kritische Betrachtung der Gesellschaft vorgegeben⁵⁾, und es erhebt sich die Aussicht, daß die Verbindung philosophischen und religiösen Gedankenguts in der von Identitätskrisen gekennzeichneten Gegenwart eine stabilisierende Funktion im Sinn der Annahme einer geistigen Tradition erfüllen könnte, "die Kritik an den Elementen der Tradition einschließt"⁶⁾; hier bietet sich ein Weg an, Schülern wissenschaftsorientiert aufzudecken, "daß viele Fragen in Beruf und Leben des Kaufmanns letztlich religiöse Fragen sind"⁷⁾, sich somit immer wieder studien-, berufsfeld- und fachbezogene Unterrichtsinhalte überlagern.

-
- 1) Borden, F.: Möglichkeiten und Wege des Philosophieunterrichts im Rahmen der gymnasialen Oberstufenreform. In: Derbolav, J. (Hrsg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Heidelberg 1964, S. 110.
 - 2) Vgl. Derbolav, J.: Selbstverständnis und Bildungssinn der Philosophie. In: Derselbe (Hrsg.), a.a.O., S. 33.
 - 3) Ballauff, Th.: Schule der Zukunft. 3. Aufl., Bochum (1968), S. 86.
 - 4) Vgl. Anlagen 13-23 auf S. 409-416 dieser Arbeit.
 - 5) Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Evangelische Religionslehre. Krefeld 1972, S. 12; dasselbe: Empfehlungen für den Kursunterricht in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Philosophie. Krefeld 1972, S. 33.
 - 6) Deppe, W.: Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, Heft 6/1973, S. 49.
 - 7) Schneider, F.: Der evangelische Religionsunterricht. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 371.

6.4.1.3 Abstimmung mit Leitzielen

Der Tutzingener Maturitätskatalog aus dem Jahr 1958 hat noch keinen von Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern gleichermaßen akzeptierten Nachfolger gefunden. Roths "Prinzip der Allgemeinen Bildung", die 3 großen Wissenschaftsbe-
reiche, "die sich gegenseitig nicht ersetzen können" (Geistes-
wissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Natur-
wissenschaften), "in der rechten Proportion und Relation"¹⁾
in alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II aufzunehmen, zielt
auf inhaltlich den gleichen Stoffkanon. Deshalb darf der
Tutzingener Katalog als Einstieg für die hier anstehende grund-
sätzliche Betrachtung dienen. Seine Umsetzung in kognitive,
affektive und psychomotorische Richtziele zeigt zahlreiche
Übereinstimmungen mit den dem Teilcurriculum Industriekauf-
mann vorgegebenen Leitzielen²⁾.

Für das Leitzielsystem als den Richtzielen übergeordneten
Bezugsrahmen hatten die für den Ausbildungsberuf Industrie-
kaufmann zuständigen Experten aus den in der Literatur be-
rufsbildungsspezifisch diskutierten Systematiken jene Einzel-
ziele ausgewählt, die im Ausbildungsgang Industriekaufmann
Bedeutung haben (Übersichten 58 und 59, S. 177 f.). Das ge-
wichtete Ergebnis, die Gliederung in 3 Relevanzstufen³⁾, er-
laubt nun die Abstimmung der studienbezogenen Richtziele in
dem jedem Unterrichtsfach zuzuweisenden Umfang (Übersichten
79, 80).

Die Fähigkeit zu logischem Denken (L 1, Übersicht 79) ist in
allen vorgeschlagenen 6 studienbezogenen Unterrichtsfächern
gleichermaßen stark anstrebbar. Dispositives Denken (L 2)
als Voraussetzung für planerische und organisatorische Tä-
tigkeiten können vorwiegend die Fächer Deutsch, Mathematik

1) Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, a.a.O.,
S. 53 f. (3 Zitate).

2) Vgl. die Übersichten 64 und 65 auf S. 188 f. dieser Arbeit.

3) Vgl. Übersicht 63 auf S. 186 dieser Arbeit.

Übersicht 72

Abstimmung der studienbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (Fähigkeiten)
in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann entschiedenen Gewichtung
- eigener Vorschlag -

Leitziele - Fähigkeiten -	R 1 Deutsch	R 2 Fremd- sprache	R 3 Mathematik	R 4 Natur- wissen- schaften	R 5 Politik und Geschichte	R 6 Philosophie und Religion	Summe der Gewich- tungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 1 Logisches Denken	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 2 Dispositives Denken	xxx	x	xxx	xxx	x	x	12
L 3 Zusammenarbeit	xxx	x	x	x	xxx	xxx	12
L 4 Entscheidungsfähigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 5 Konzentration und Genauigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 6 Kritisches Denken	xxx	x	x	x	xxx	xxx	12
L 7 Analytisches Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 8 Konfliktbewältigung					xxx	xxx	6
L 9 Ausdauer	x	x	x	x	x	x	6
L 10 Bewahrung vor Manipulation	xx				xx	xx	6

und Naturwissenschaften fördern. Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit (L 3) beruht auf der Gewandtheit des Ausdrucks (Unterrichtsfach: Deutsch) und dem Verständnis sozialer Strukturen und Prozesse (Unterrichtsfächer: Politik und Geschichte, Philosophie und Religion). Entscheidungsfähigkeit (L 4), Konzentration und Genauigkeit (L 5) sowie analytisches Denken (L 7) sollen auf mittlerem Relevanzniveau alle 6 studienbezogenen Fächer anstreben; kritisches Denken (L 6), im Literaturunterricht besonders anregbar, läßt sich in Politik und Geschichte sowie Philosophie und Religion sinnvoll mit dem Lernziel Konfliktbewältigung (L 8) verknüpfen. Die Fähigkeit zur Ausdauer (L 9) als unerläßliche Voraussetzung erfolgreichen Lernens können alle Fächer gleichermaßen vermitteln, das Lernziel Bewahrung vor Manipulation (L 10) fällt insbesondere den Fächern Deutsch, Politik und Geschichte, Philosophie und Religion zu.

Ein einheitlicheres Bild zeigt der Vorschlag zur Abstimmung der Grobziele mit den Leitzielvorgaben über charakterliche Eigenschaften (Übersicht 80): Verantwortungsbewußtsein, Initiative, Aufgeschlossenheit, Fleiß, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit sind in allen 6 Unterrichtsfächern gleichermaßen, wenn auch auf unterschiedlichem Relevanzniveau anzustreben; für Kontaktfreudigkeit, Toleranz, Selbstbeherrschung und Hilfsbereitschaft bieten die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften weniger Ansätze als Deutsch, Fremdsprache, Politik und Geschichte, Philosophie und Religion.

Der an den Relevanzstufen der Experten orientierte Vorschlag zur Abstimmung von Leitzielen und Richtzielen konfrontiert die Fachdidaktiker der studienbezogenen Fächer häufig mit neuen Problemstellungen¹⁾, die aus der beabsichtigten Doppel-

1) Mehrere der hier aufgeführten Leitziele bezeichnet Klose aus der Sicht des Gymnasiums als "vergessene Lernziele"; Klose, W.: Vergessene Lernziele: Verantwortung. In: Die Höhere Schule, Heft 10/1973, S. 257 f.; derselbe: Vergessene Lernziele: Friedfertigkeit, a.a.O., Heft 12/1973, S. 317; derselbe: Vergessene Lernziele: Toleranz, a.a.O., Heft 1/1974, S. 3.

Abstimmung der studienbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (charakterliche Eigenschaften) in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann unterschiedenen Gewichtung - eigener Vorschlag -

Leitziele - charakterliche Eigenschaften -	R 1 Deutsch	R 2 Fremd- sprache	R 3 Mathematik	R 4 Natur- wissen- schaften	R 5 Politik und Geschichte	R 6 Philosophie und Religion	Summe der Gewich- tungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 11 Verantwortungs- bewußtsein	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
L 12 Initiative	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 13 Aufgeschlossenheit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 14 Kontaktfreudigkeit	xxx	xxx			xxx	xxx	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 15 Fleiß	x	x	x	x	x	x	6
L 16 Toleranz	x	x			xx	xx	6
L 17 Ordnungsliebe	x	x	x	x	x	x	6
L 18 Selbstbeherrschung	xx				xx	xx	6
L 19 Hilfsbereitschaft					xxx	xxx	6
L 20 Pünktlichkeit	x	x	x	x	x	x	6

qualifikation resultieren: Lehrer der gymnasialen Oberstufe mußten bisher kaum darüber nachdenken, welche Lerninhalte dispositives Denken und/oder Entscheidungsfähigkeit fördern bzw. welche Unterrichtsmethoden die Fähigkeit zur Zusammenarbeit stärken. Sicherlich stehen Verantwortungsbewußtsein und Initiative als Charaktereigenschaften des zukünftigen Erwachsenen allen Lehrenden bewußt oder unbewußt als wesentlich vor Augen, doch bisher war unbekannt, daß die Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann anderen Charaktereigenschaften (Hilfsbereitschaft, Pünktlichkeit) eine weit geringere Relevanz beimessen, deshalb also in diesem Ausbildungsgang Lerninhalte und Lernmethoden mehr auf z.B. logisches Denken und Stärkung von Verantwortungsbewußtsein als auf etwa die Fähigkeiten, sich vor Manipulation bewahren zu können und bevorzugt Pünktlichkeit anzuerziehen, gerichtet sein sollen.

Dem Unterricht in diesen 6 studienbezogenen Fächern mit Grob- und Feinzielen didaktisch-methodische Konzepte zu optimalem Erreichen der Leit- und Richtziele an die Hand zu geben, hieße den Forschungsbereich der Wirtschaftspädagogik weit überschreiten. Erst falls fachdidaktische Überprüfung den hier für Leit- und Richtziele vorgeschlagenen Relevanzkatalog als nicht realisierbar zurückweist, sind neue Überlegungen im Sinn der 2 Regelkreiskontrollen Tütkens¹⁾ im Hinblick auf eine Umschichtung der Gewichtungen erforderlich. Einheitlichkeit und Gültigkeit des Leit- und Richtziel²systems für den Ausbildungsgang Industriekaufmann bleiben dennoch gewahrt.

6.4.2 Berufsfeldbezogene Richtziele

Das für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann benötigte System berufsfeldbezogener Richtziele hat das Gebiet der

1) Vgl. Tütken, H.: Lehrplan und Begabung. In: Roth, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 466 f.

kaufmännischen Berufsgrundbildung didaktisch abzustecken. Hier fehlt ein objektiv ausreichender Bewertungsmaßstab, wie ihn der Tutzinger Maturitätskatalog für die studienbezogenen Qualifikationen vorgibt. Während im Schrifttum die Notwendigkeit zur Durchführung und vorweg Definition kaufmännischer Grundbildung durchweg gefordert wird, mangelt es noch immer an der konkreten Aufzählung der Einzelheiten, wo dieser Begriff beginnt, wo endet.

6.4.2.1 Didaktische Orientierung

Erste Gedanken zur Konzeption einer kaufmännischen Grundbildung hat Schlieper auf der Mitgliederversammlung 1956 des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen geäußert. Seine Auffassung von formaler, materialer und ethisch-sittlicher Bildung will er in zwei aufeinander bezogenen Funktionsgruppen der Unternehmung realisieren (Umsatzfunktionen, Verwaltungsfunktionen), damit den Auszubildenden "zu selbstverantwortlicher Ausführung der typischen händlerischen und kaufmännisch-verwalterischen Aufgaben" befähigen sowie sein Verständnis "für die Zweck- und Sinnzusammenhänge der kaufmännischen Arbeit"¹⁾ gewinnen.

Diesen Ansatz führt Baumgardt in seiner nach individualen, sozialen und wirtschaftspädagogischen Grundsätzen geordneten kaufmännischen Grundbildung fort²⁾. Die beiden erstgenannten Aspekte sind für den hier unterbreiteten Vorschlag zur Doppelqualifikation im Ausbildungsberuf Industriekaufmann bereits weitgehend im Tutzinger Maturitätskatalog und im daraus entwickelten Fächerkanon abgedeckt; als typisch berufsfeldbezogen sind seine wirtschaftspädagogischen Grundsätze zu übernehmen: kaufmännische Gesinnung, Beherrschung kaufmännischer Ordnungszusammenhänge, Befähigung zu kaufmännischem Verständnis.

1) Schlieper, F.: Kaufmännische Grundbildung. In: Bd. 90 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1956, S. 25 (2 Zitate).

2) Vgl. Baumgardt, J., Grundbildung, a.a.O., S. 35-58.

Solche allgemeinen didaktischen Hinweise vermögen das spezifische Bildungs- und Erziehungsziel der Berufsgrundbildung allerdings noch nicht zu konkretisieren. Die Abgrenzung eines berufsfeldbezogenen Lernbereichs beruht zum einen auf der Erkenntnis, daß Haupt- und Realschulabsolventen ihre Berufsentscheidung in der psychisch-labilen Phase der Reifezeit treffen¹⁾, meist ohne konkrete Vorstellung vom gewählten Beruf und häufig unter Fehleinschätzung der eigenen Neigung und Eignung. Weiterhin führen Blatt u.a. als wesentliches Motiv an, daß "theoretische Kenntnisse im Rahmen der Berufsausbildung einen immer größeren Raum beanspruchen"²⁾. An der Notwendigkeit einer "Erweiterung des theoretischen Unterrichts"³⁾ besteht aus zukunftsorientierter Sicht kein Zweifel, denn "der Kaufmann von morgen benötigt ... mehr Abstraktionsvermögen, ... mehr Fremdsprachenkenntnisse, ... tieferes technisches Verständnis, ... stärkeres Sozialverhalten"⁴⁾. Zusammen mit dem Aspekt der Berufsvorbereitung und -hinführung läßt sich mit Hilfe der in den Bundesländern für das Berufsgrundschuljahr bestehenden Stundentafeln⁵⁾ der folgende Kriterienkatalog für die in der kaufmännischen Grundbildung zu erwerbenden berufsfeldbezogenen Qualifikationen erstellen:

- Gesamtwirtschaftliche Bezüge der Betriebe und Unternehmungen
= Unterrichtsfach Volkswirtschaftslehre,
- funktionale Einordnung des Menschen in die betrieblichen Ordnungszusammenhänge
= Unterrichtsfach Betriebswirtschaftslehre,

1) Vgl. Setzen, K., a.a.O., S. 176.

2) Blatt, R. u.a.: Bildungswege und Entwicklungslinien im wirtschaftsberuflichen Schulwesen nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. In: WuE, Heft 6/1971, S. 122.

3) Lehrlingsausbildung, a.a.O., S. 20.

4) Peege, J.: Kaufmännische Berufsbildung, a.a.O., S. 37

5) Vgl. Peege, J.: Das kaufmännische Berufsgrundschuljahr. In: Berke, R. (Hrsg.), a.a.O., S. 187: die dort ausgezeichneten Stundentafeln haben weiterhin Gültigkeit.

- kaufmännische Buchungstechniken und Analyse der Resultate
= Unterrichtsfach Buchführung,
- interne und externe betriebliche Kommunikation in schriftlicher Form
= Unterrichtsfach Textverarbeitung
- betriebliche Organisation, Information und Grundkenntnisse der elektronischen Datenverarbeitung
= Unterrichtsfach Organisationslehre,
- rechentechnische Operationen
= Unterrichtsfach Maschinenrechnen.

6.4.2.2 Begründung der Qualifikationsbereiche

Diesen 6 Unterrichtsfächern kommt überwiegend berufsfeldorientierte Blickrichtung zu. Analog zu den studienbezogenen Qualifikationen sind in Übersicht 81 berufsfeldbezogene Richtziele in der dreifachen Aufgliederung nach kognitivem, affektivem und psychomotorischem Lernbereich formuliert. Das so für die Sekundarstufe II entstehende Strukturgitter berufsfeldbezogener Qualifikationen basiert auf folgenden Lernzielbegründungen:

V o l k s w i r t s c h a f t s l e h r e: "Im Zeitalter des Ringens zwischen verschiedenen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen" fällt der Schule die Aufgabe zu, "jeden Schüler im Laufe seiner Schulzeit - unabhängig von seinem späteren Berufsziel - mit den Grundfragen der Wirtschaft und der Art und Weise, wie sie gelöst werden bzw. gelöst werden könnten, vertraut zu machen"¹⁾.

Berufsfeldorientierte Richtzielformulierungen im Fach Volkswirtschaftslehre stellen im Berufsgrundschuljahr insbesondere auf die Wechselwirkungen zwischen dem Betrieb, dem einzelnen

1) Schneider, E.: Die Wirtschaft im Schulunterricht. Kiel 1968, S. 5 (2 Zitate).

Übersicht 81

Richtziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
Berufsfeldbezogene Qualifikationen

Qualifikations- bereiche	L e r n b e r e i c h		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
Der Auszubildende soll			
R 7 Volkswirt- schaftslehre	die Ursachen und Wirkun- gen wirtschaftlicher Ver- haltensweisen sowie das Entstehen des Sozialpro- dukts und die Problematik seiner Verteilung erör- tern können	die Manipulation des Ver- brauchers ablehnen und Interesse an Produktions- und Verteilungsproblemen zeigen	Initiativen zugunsten Ver- braucheraufklärung und Verteilungsgerechtigkeit ergreifen
R 8 Betriebswirt- schaftslehre	die Bedingungen der be- trieblichen Leistungser- stellung sowie Funktion und Stellung des Menschen im Betrieb charakterisie- ren können	betriebliche Zielfunk- tionen aus individueller und gesamtwirtschaftlicher Sicht abwägen und betrieb- liche Interessengegensätze in geordneter Form aus- tragen wollen	Diskussionen über betrieb- liche Zielfunktionen an- regen, Möglichkeiten und Formen betrieblicher Mit- bestimmung üben
R 9 Buchführung	im Sinn der Grundsätze ordnungsmäßiger Buchfüh- rung Konten führen und abschließen können; Er- folgsanalysen und Bilanz- analysen durchführen können	Genugtuung über ordnungs- mäßiger Buchführung empfin- den; die Bedeutung von Kennzahlen für die Fest- stellung des Betriebs- erfolgs anerkennen	das Verbuchen von Ge- schäftsvorfällen üben; Da- ten sammeln, die der Er- rechnung erfolgsrelevanter Kennzahlen dienen
R 10 Textverarbeitung	organisatorische Mittel der Textverarbeitung ge- zielt einsetzen und Schriftstücke inhaltlich und formal selbständig gestalten können	Interesse an organisato- rischer Vereinfachung der Textverarbeitung zeigen und Schriftstücke in der Form ansprechend und in der Ausdrucksweise tref- fend gestalten wollen	Bedienung der wichtigsten Organisationsmittel der Textverarbeitung üben, ge- lungene eigene und fremde Briefe als Musterexemplare sammeln
R 11 Organisations- lehre	Aufgaben und Möglich- lichkeiten der betrieb- lichen Aufbauorganisa- tion sowie die Bedeutung betrieblicher Ordnung- ssysteme und Informations- träger würdigen können	soziale und kooperative Formen der Betriebsfüh- rung gegenüber autoritä- ren bevorzugen; die Be- deutung von Information und Kommunikation im Hin- blick auf den Betriebser- folg anerkennen	kooperative Arbeitsformen üben und Kontakte mit Informationsträgern pflegen
R 12 Maschinenrechnen	rechentechnische Program- me erstellen und maschi- nelle Rechenoperationen mit Hilfe von Rechenauto- maten durchführen können	Rechentechnik und Pro- grammherstellung unter dem Aspekt betrieblicher Effizienz betrachten wol- len; die Bedeutung von Rechenmaschinen im Hin- blick auf die Produktivi- tät des Produktionsfaktors Arbeit anerkennen	Rechenmaschinen und Re- chenautomaten flüssig be- dienen, Vorbereitung und Durchführung maschineller Rechenoperationen üben

und der Gesamtwirtschaft ab¹⁾. Als Ziel eines volkswirtschaftlichen Lehrgangs, der in der Eingangsstufe des Ausbildungsgangs Industriekaufmann unerläßlich erscheint, formuliert Köstel die "Erhellung des ökonomischen Daseinsbezugs und die Aufrichtung einer elementaren Ordnungsgestalt der Wirtschaft im Erkenntniszusammenhang des Menschen"²⁾. Bereits vorhandenes wirtschaftliches Grundwissen des Schülers ist zu beachten und in neue Zusammenhänge zu stellen.

Obgleich Auszubildende zunehmend aus den allgemeinbildenden Schulen volkswirtschaftliche Grundkenntnisse mitbringen³⁾ sind die sogenannten wirtschaftlichen Grundtatbestände noch immer in fast allen Berufsschul-Lehrplänen zu finden. Der Unterricht in der kaufmännischen Berufsschule sollte statt dessen, an die Grundkenntnisse der Haupt- und Realschüler anknüpfend⁴⁾, anschließend die funktionellen Zusammenhänge zwischen Unternehmungen, Haushalten und Gesamtwirtschaft aufzeigen⁵⁾.

-
- 1) Der Richtzielkatalog zum Betrieblichen Phasenunterricht (BPU) des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus formuliert analog: "Kenntnis der eigenen Stellung im Betrieb und Überblick über die Stellung des Ausbildungsbetriebes in der Gesamtwirtschaft"; vgl. BPU Industriekaufmann, a.a.O., S. 18. - Zugleich ist damit die Fortführung eines möglichen Arbeitslehre-Konzepts der Sekundarstufe I gewährleistet, das die drei Organisationsbereiche Unternehmung, Haushalt, Staat unterscheidet; vgl. Kell, A.: Didaktische Matrix - Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, H. (Hrsg.), curriculumforschung, a.a.O., S. 41.
 - 2) Köstel, A.: Der am wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsgut vollzogene Bildungsprozeß. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1963, S. 331.
 - 3) Vgl. Übersicht 69 auf S. 207 dieser Arbeit.
 - 4) Vgl. Dauenhauers Aufnahme der Volkswirtschaftslehre in den Katalog der Bezugswissenschaften der Arbeitslehre, die "nach Ansicht der Experten und auf Grund von Situationsanalysen" für den Unterricht in Arbeitslehre bedeutsam sind: Dauenhauer, E.: Einführung in die Arbeitslehre. Pullach 1974, S. 61 und 62.
 - 5) Vgl. Lampe, H.: Volkswirtschaftslehre. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 333.

Diese Auffassung hat sich in den Lehrplänen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann noch nicht durchgesetzt. Häufig sind Richtzielformulierungen anzutreffen, die bereits seit mehreren Jahren in der Sekundarstufe I Lernziele bilden: Die Jugendlichen sollen "klar erkennen, was Wirtschaften heißt"¹⁾, "Einsichten in wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge, Entwicklungen und Konflikte"²⁾ gewinnen.

Typische berufsfeldbezogene Qualifikationen des Unterrichtsfachs Volkswirtschaftslehre sind in den lernzielorientierten Lernprogrammen der Länder Nordrhein-Westfalen³⁾ und Hessen⁴⁾ deutlicher als in den noch traditionellen Schlagwortkatalogen anderer Bundesländer anzutreffen. Der saarländische Lehrplan formuliert berufsfeldbezogene Richtziele, die gezielt eigenes Verhalten, Unternehmensfunktionen und gesamtwirtschaftliche Sichtweisen einbeziehen⁵⁾, doch noch vorbildlicher erscheint die Systematisierung wirtschaftlicher Grundtatbestände per Themenkreise wie "Bedingungen wirtschaftlicher Verhaltensweisen" und "Produktion und Verteilung des Produktionserlöses"⁶⁾.

Dementsprechend haben die berufsfeldbezogenen Lernzielformulierungen im Fach Volkswirtschaftslehre wirtschaftliche Ver-

-
- 1) Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrplan für Volks- und Betriebswirtschaftslehre. Grundstufe. Stuttgart 1970, S. 3.
 - 2) Senat der Freien und Hansestadt Hamburg: Lehrplan für das Fach Wirtschaftslehre in Berufsschulklassen für Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann, Hamburg 1972, S. 2 (2 Zitate); im folgenden als Lehrplan Hamburg zitiert.
 - 3) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW., a.a.O., S. 12-19.
 - 4) Vgl. Lernzielkatalog Hessen, a.a.O., Lehrgänge 06.00.1.1.01 - 06.00.1.2.05.
 - 5) Vgl. Kultusministerium Saarland: Lehrplan für Wirtschaftslehre für Industrieklassen, (Saarbrücken) 1966, S. 4-6.
 - 6) Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 11; dieser Lehrplan trägt Löschs Forderung nach ausgewogener Berücksichtigung von Grundkenntnissen und wirtschaftlichen Verhaltensweisen Rechnung. Vgl. Lösch, F.: Aufgaben und Bedeutung des Unterrichts in der Wirtschaftslehre. In: WuE, Heft 8/1974, S. 218 f.

haltensweisen sowie Erstellung und Verteilung des Sozialprodukts (R 7 in Übersicht 81) zu umfassen, wobei die Richtziele des affektiven und des psychomotorischen Bereichs die im nordrhein-westfälischen Berufsgrundschuljahr-Lehrplan angegebenen Lernziele akzentuieren.

Betriebswirtschaftslehre: Das Interesse der Betriebswirtschaftslehre richtet sich auf "die einzelnen Handlungs- bzw. Entscheidungseinheiten"¹⁾ innerhalb einer Gesamtwirtschaft. Die zunehmend den menschlichen Problemen eingeräumte Priorität²⁾ soll zu der Erkenntnis führen, daß die "manchmal so sinnlos scheinenden arbeitsteilig aufgespaltenen Tätigkeiten dazu dienen, ein ganzes Wirtschaftsgefüge zu erhalten, sein Wachstum zu sichern, und damit allen materiell immer besseres Leben und eine wirtschaftlich gesicherte, sinnvolle Lebensführung zu erlauben"³⁾.

Ausgangspunkt betriebswirtschaftlichen Unterrichts sind damit die funktionalen Abhängigkeiten der betrieblichen Tätigkeitsbereiche in ihrem wirtschaftlichen, rechtlichen, technischen, soziologischen und allgemein menschlichen Zusammenhang⁴⁾. Beim Betrachten der betrieblichen Leistungserstellung als Prozeß der Kombination von Produktionsfaktoren ergeben sich für die Vielzahl von Wirtschaftssektoren typische Gemeinsamkeiten und Grundprobleme. Als wesentliche Komponenten dieses Lernabschnitts sind betriebliche Zielfunktionen gegeneinander abzuwägen sowie die rechtlichen Implikationen betrieblicher Aktivitäten zu klären. Mit seinen Lernzielformu-

1) Kosiol, E.: Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Reinbek 1966, S. 15.

2) Vgl. Decker, F.: Die "Entdeckung des Menschen" in der Betriebswirtschaftslehre. In: WuE, Heft 1/1967, S. 2-7 und Heft 2/1967, S. 56-64; Papst Paul VI. am 10.6.1969 auf der Internationalen Arbeitskonferenz in Genf: "Bei der Arbeit steht der Mensch an erster Stelle"; teilweiser Abdruck der Ansprache in WuE, Heft 12/1969, S. 221.

3) Fürst, G.: Wirtschaftsbildung als Forderung unserer Zeit. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 100.

4) Vgl. Dankmer, H.: Der betriebswirtschaftliche Unterricht. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 263.

lierungen für die Lehrgänge "Der Betrieb und seine Stellung in der Wirtschaft" sowie "Wirtschaft und Recht" bringt der hessische Lernzielkatalog solche Intentionen deutlich zum Ausdruck¹⁾.

Nach der Durchsprache betrieblicher Zielsetzungen ist im Rahmen der Berufsfeldorientierung die Stellung des Menschen in diesem Zielsystem zu betrachten. Der Lehrplan zum Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen stellt ebenso wie der hessische Lernzielkatalog im Lehrgang "Der arbeitende Mensch im Spannungsfeld betrieblicher und individueller Interessen"²⁾ den Arbeitnehmer in den Mittelpunkt der Betrachtung, um den Auszubildenden in diese Rolle einzuführen³⁾. Möglichkeiten und Formen betrieblicher Konfliktbewältigung, Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Arbeitnehmern im Betrieb sind in didaktischer Reduktion der von Müller vorgelegten Typologisierung von Betriebserziehungsentscheidungen⁴⁾ Themenbereiche, die unerlässlich sind, wenn sich kaufmännische Berufsbildung am Leitbild der demokratischen Gesellschaft orientieren soll.

Die berufsfeldbezogenen Qualifikationsbereiche im Fach Betriebswirtschaftslehre umfassen dementsprechend funktionale und menschliche Probleme des Betriebs (R 8 in Übersicht 81). Auch die für den affektiven und psychomotorischen Lernbereich gefundenen Zielformulierungen verdeutlichen die betrieblichen Zielfunktionen und die rationale Konfliktbewältigung als Schwerpunkt des Lernprogramms.

B u c h f ü h r u n g ist als Unterrichtsfach gegenwärtig in 7 Stundentafeln zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann

1) Vgl. Lernzielkatalog Hessen, a.a.O., Lehrgänge 06.00.1.1.03 und 06.00.1.2.01.

2) Vgl. ebenda, Lehrgang 06.00.1.1.01.

3) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 21.

4) Vgl. Müller, K.R.: Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. München 1973, S. 77 f. - Müller referiert dort die Systematiken von Hax, Kosiol, Heinen, Bender u.a.

ausgewiesen, dabei dreimal mit fachbezogenem Akzent¹⁾. Wenn das Erlernen der Buchungstechniken im Rahmen des Unterrichtsfaches Rechnungswesen erfolgt (Bremen, Hamburg, Niedersachsen), steht verstärkt der Fachbezug im Vordergrund. Die spezifisch berufsfeldbezogenen Inhalte der Buchführung treten bisher nur in Hessen mit dem Lehrgang "Einführung in das System der doppelten Buchführung" eindeutig zutage²⁾, weil das Betonen des formalen Bildungswerts des Buchführungsunterrichts im Hinblick auf verfahrenstechnische und geistige Schulung stets fachliche Enge verläßt.

Im verfahrenstechnischen Schulungsteil unterscheidet Keßler manuelle, ästhetische und intellektuelle Komponenten³⁾, im System berufsfeldbezogener Richtziele dem kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernen zuzuordnen (R 9 in Übersicht 81). Diese geistige Schulung läßt sich vielfältig mit übergeordneten Leitzielen verbinden⁴⁾, die affektiv Lernwillen und psychomotorisch Ausbildung des Könnens voraussetzen. Der Buchführungsunterricht bleibt aus formalen und materialen Gründen im Bereich der Berufsfeldorientierung als "Möglichkeit, ein Gesamtbild des Kaufmännischen"⁵⁾ vor den Schülern entstehen zu lassen, unverzichtbar; die in ihm erlernbaren Grundbegriffe stellen das Rüstzeug für alle kaufmännischen Berufe, und erst der Umgang mit den kaufmännischen Techniken ermöglicht dem Jugendlichen am Ende des Berufsgrundschuljahres die rationale Entscheidung für oder gegen einen bestimmten kaufmännischen Beruf.

Textverarbeitung umfaßt in Anlehnung an die Unterrichtsempfehlung zum Berufsgrundschuljahr Wirtschaft und Verwaltung des Landes Nordrhein-Westfalen nicht nur die

1) Vgl. Anlagen 13-23 auf S. 409-416 dieser Arbeit.

2) Vgl. Lernzielkatalog Hessen, a.a.O., Lehrgang 06.00.1.2.05.

3) Vgl. Keßler, W.: Buchführung. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 300.

4) Vgl. Übersichten 64 und 65 auf S. 188 f. dieser Arbeit.

5) Kuhnle, H.: Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer. Diss. Erlangen-Nürnberg 1967, S. 149.

berufsfeldbezogene Komponente des Faches Schriftverkehr, sondern darüber hinaus Maschinenschreiben und Phontypie¹⁾. Dies trägt einerseits dem hohen Anteil weiblicher Auszubildender im Ausbildungsberuf Industriekaufmann Rechnung (51,3%)²⁾, andererseits entspricht ein solcher Lernbereich dem Konzept der Stufenbildung, weil bereits am Ende des ersten Ausbildungsabschnitts beruflich verwertbare Qualifikationen verfügbar sind.

Schreibmaschinen, Diktiergeräte und Kopiergeräte sind Werkzeuge des Kaufmanns; rationelle Verarbeitung von Informationen ist für alle kaufmännischen Berufe wichtig³⁾. In den Lehrplänen der Industriefachklassen sind die Inhalte der Textgestaltung als berufsfeldbezogene Elemente kaufmännischer Grundbildung nicht eindeutig herausgestellt. Der Berliner Lehrplan ordnet den Schriftverkehr recht global dem ersten Berufsschuljahr zu⁴⁾, Baden-Württemberg differenziert dagegen in "Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr" und "Spezielle Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr"⁵⁾. Gemäß Schliepers Vorstellung von Funktionsgruppen⁶⁾ müßte jedem der betrieblichen Funktionsbereiche Schriftverkehr zugeordnet sein, bedient er sich doch in den einzelnen betrieblichen Abteilungen häufig einer auf die spezielle Funktion zugeschnittenen Terminologie und Ausdrucksweise. Doch eine solche Schwerpunktsetzung des Unterrichts, der auch Hopf bei ausdrücklich funktionsspezialisierter und damit fachorientierter Betonung ihrer in die kaufmännische Grundbildung einbringbaren 8 Bürosimulationsmodelle folgt⁷⁾, ver-

1) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 45. Zum Begriff Textverarbeitung vgl. Mielow, G.: Das Fach Textverarbeitung in der Zweijährigen Höheren Handelsschule. In: Der Stenografielehrer, Heft 9/1971, S. 223-225.

2) Vgl. Berufsbildung 1973/74, Heft 144, a.a.O., S. 100.

3) Vgl. Siekaup, W.: Textverarbeitung im Unterricht. In: Der Stenografielehrer, Heft 1/1975, S. 14.

4) Vgl. Anlage 21 auf S. 415 dieser Arbeit.

5) Vgl. Anlage 15 auf S. 410 dieser Arbeit.

6) Vgl. Schlieper, F., Grundbildung, a.a.O., S. 22 f.

7) Vgl. Hopf, B.: Bürosimulation im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung. Hannover 1973, S. 32-45.

engt die wirtschaftspädagogisch in Textverarbeitung liegenden Chancen.

Das Unterrichtsfach Textverarbeitung begünstigt in seiner berufsfeldbezogenen Konzeption vielmehr die integrierenden bildungspolitischen Intentionen des Strukturplans, weil es allen Schülern und Auszubildenden zu Beginn der Sekundarstufe II Orientierung über das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung bringt und jeder Jugendliche kognitiv, affektiv und psychomotorisch (R 10 in Übersicht 81) kaufmännische Qualifikationen lernt, die im Fall einer entsprechenden Berufswahl sofort praktisch verwertbar sind.

O r g a n i s a t i o n s l e h r e bezieht sich ähnlich dem Unterrichtsfach Textverarbeitung auf veränderte Anforderungen in Wirtschaft und Verwaltung¹⁾. Deshalb kennen die Lehrpläne und Stundentafeln zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann in Baden-Württemberg in der Grundstufe die "Betriebliche Organisationslehre" als separates Fach²⁾, gleichermaßen mit allerdings mehr fachbezogenem Akzent die in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz³⁾. Die Angaben zu den Lerninhalten, 8 Lernziele im Lehrplan von Hessen⁴⁾ und 23 Lernziele in Baden-Württemberg⁵⁾, legen den Unterricht eindeutig als Berufsgrundbildung fest. "

Gemäß der Unterrichtsempfehlung zum Berufsgrundschuljahr Wirtschaft und Verwaltung des Landes Nordrhein-Westfalen gehören die Aufbauorganisation des Betriebes, Information und Kommunikation im Betrieb sowie Einführung in die elektronische

1) Vgl. Bertz, C.: Das Wahlpflichtfach Datenverarbeitung und Organisationslehre. In: WuE, Heft 11/1974, S. 319-321.

2) Vgl. Anlage 15 auf S. 410 dieser Arbeit.

3) Vgl. Anlagen 16 und 17 auf S. 411-412 dieser Arbeit. Lehrplan Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 25.

4) Vgl. Lernzielkatalog Hessen, a.a.O., Lehrgang 06.21.1.6.03.

5) Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg: Vorläufiger Lehrplan für das Fach Betriebliche Organisationslehre. Stuttgart 1974, 6 Seiten.

sche Datenverarbeitung (R 11 in Übersicht 81) zum Gegenstand der Organisationslehre¹⁾. Diese 3 Bereiche treffen, gemessen an den von Schwarz herausgearbeiteten Aufgabenfeldern betrieblicher Organisation²⁾, die schüleradäquat sinnvolle Stoffauswahl. Das Kultusministerium Baden-Württemberg definiert das Ziel des Faches Organisationslehre explizit als "dem Schüler die Strukturen eines Betriebes und das Zusammenwirken der in ihm tätigen Kräfte bewußt zu machen"³⁾, womit die in der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre gegebene Definition, "bewußtes Anordnen der Elemente des Betriebes" und "Festlegen der Beziehungen der Elemente untereinander"⁴⁾, gut getroffen ist. Diese Aspekte erhalten ebenso wie das Verknüpfen der Organisationslehre mit Elektronischer Datenverarbeitung⁵⁾ in den nachfolgenden fachbezogenen Bildungsgängen erhöhte Bedeutung und sind deshalb als typische grundlegende Betrachtungsweisen im Bereich der Berufsfeldorientierung am richtigen Platz.

M a s c h i n e n r e c h n e n: In enger Verbindung zur Elektronischen Datenverarbeitung nennt die Unterrichtsempfehlung des Landes Nordrhein-Westfalen Maschinenrechnen als Unterrichtsfach⁶⁾, das seine zukunftsorientierte Existenzberechtigung aus der Sonderstellung des Faches Wirt-

1) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 51. - Ein umfassendes didaktisches Konzept für das Unterrichtsfach Organisationslehre hat W. Blank erarbeitet; vgl. derselbe: Lehrplan Organisationslehre. In: Der Stenografielehrer, Heft 10/1972, S. 264-270.

2) Vgl. Schwarz, H.: Betriebsorganisation als Führungsaufgabe. 7. Aufl., München 1974, S. 55 ff. - Dort sind genannt: Aufbauorganisation, Organisation materieller und informationeller Arbeitsprozesse, Organisation von Unternehmensbereichen und Unternehmensverbänden.

3) Kultusministerium Baden-Württemberg: Vorläufiger Lehrplan Organisationslehre, a.a.O., S. 2.

4) Diederich, H.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1. 4. Aufl., Stuttgart 1974, S. 104.

5) Vgl. Anlage 16 auf S. 411 dieser Arbeit: Die Stundentafel Rheinland-Pfalz nennt EDV/Organisation als Unterrichtsfach.

6) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 55-67.

schaftsrechnen gegenüber der studienbezogenen Mathematik herleitet¹⁾.

Die fortschreitende Rationalisierung des Bürobereichs greift mit dem Ziel erhöhter Arbeitsproduktivität immer weniger auf zeitraubende und in der Regel mehr Fehlerquellen als die Maschine einschließende menschliche Denkopoperationen zurück. Rechentechnische Programme bedürfen nach ihrer Entwicklung nicht mehr der Kontrolle durch den Kaufmann, weil die Computertechnik bereits selbstkontrollierende Systeme kennt.

Ähnlich dem Umgang mit Schreibmaschine und Diktiergerät ist psychomotorisch das Bedienenkönnen von Rechenmaschinen als "integrierter Bestandteil der kaufmännischen Grundbildung"²⁾ zu betrachten (R 12 in Übersicht 81). Der berufsfeldbezogene Lernbereich hat einschlägige berufsvorbereitende Qualifikationen zu umfassen, wobei - gemessen an überkommenen und in der Hauptschule noch weitgehend herrschenden Rechentechniken - affektives und psychomotorisches Lernen besonders bedeutsam sind.

6.4.2.2 Abstimmung mit Leitzielen

Die Zuordnung von Lerninhalten - z.B. Elektronische Datenverarbeitung, Schriftverkehr - zu berufsfeldbezogenen Unterrichtsfächern läßt sich insgesamt nicht eindeutig fixieren³⁾.

-
- 1) Vgl. S. 236 f. dieser Arbeit. - Weber belegt die Notwendigkeit der Einführung der Unterrichtsfaches Maschinenrechnen durch empirische Erhebungen über den Umfang der Benutzung von Rechenmaschinen; vgl. Weber, P.: Curriculare Auswirkungen des Maschinenrechnens im Bereich der Wirtschaftsschulen. In: EuB, Heft 3/1972, S. 285.
 - 2) Kastner, S.: Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Maschinenrechnens. In: EuB, Heft 4/1974, S. 482.
 - 3) Vgl. Schudrowitz, G.: Elektronische Datenverarbeitung im kaufmännischen Schulbereich. In: WuE, Heft 9/1972, S. 214-216; Dankmer, H.: Schriftverkehr. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 296 f.

Doch die hier gewählten Fächerbezeichnungen, durch Richtzielformulierungen konkretisiert, stecken das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung für die anstehende grundsätzliche Betrachtung hinreichend ab. Der Vergleich der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Richtziele mit dem übergeordneten Leitzielsystem¹⁾ erbringt im Rahmen der aus den Expertenentscheidungen abgeleiteten Relevanzstufen wiederum zahlreiche Verbindungen.

In allen 6 berufsfeldbezogenen Unterrichtsfächern kommt der Fähigkeit zu logischem Denken höchste Relevanz zu (Übersicht 82). Gleich starkes Anstreben von Leitzielvorgaben findet sich auf mittlerem Relevanzniveau bei der Förderung von dispositivem und analytischem Denken sowie von Konzentration und Genauigkeit, während die an formalen Bildungswerten orientierten Fächer Buchführung, Textverarbeitung und Maschinenrechnen zu den Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, Entscheidungsfähigkeit und kritischem Denken weniger als Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Organisationslehre beitragen können.

Beim Verknüpfen der Leitzielvorgaben im Bereich charakterlicher Eigenschaften tritt in allen berufsfeldbezogenen Unterrichtsfächern Verantwortungsbewußtsein und Initiative an die erste Stelle (Übersicht 83). Auch die Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen fordert auf mittlerem Relevanzniveau alle Fächer gleichermaßen. Buchführung, Textverarbeitung und Maschinenrechnen lassen für die Förderung von Kontaktfreudigkeit und Toleranz wenig Raum, dürften jedoch als übungintensives Lernen ein höheres Maß an Selbstbeherrschung bewirken.

Wie im studienorientierten Lernbereich liegen auch die Verbindungen zwischen berufsfeldbezogenen Richtzielen und übergeordneten Leitzielen z.T. auf der Hand: logisches Denken in der mathematisch zu begründenden Volkswirtschaftslehre²⁾,

1) Vgl. Übersichten 64 und 65 auf S. 183 f. dieser Arbeit.

2) Vgl. Birnstiel, E.: Ein Rahmenstoffplan für das Fach Volkswirtschaftslehre und Volkswirtschaftspolitik an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: WuBE, Heft 12/1969, S. 233.

Übersicht 82 Abstimmung der berufsfeldbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (Fähigkeiten)
in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann entschiedenen Gewichtung
- eigener Vorschlag -

Leitziele - Fähigkeiten -	R 7 Volks- wirtschafts- lehre	R 8 Betriebs- wirtschafts- lehre	R 9 Buch- führung	R 10 Text verarbeit- ung	R 11 Organisa- tions- lehre	R 12 Maschinen- rechnen	Summe der Gewich- tungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 1 Logisches Denken	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 2 Dispositives Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 3 Zusammenarbeit	xxx	xxx	x	x	xxx	x	12
L 4 Entscheidungsfähigkeit	xxx	xxx	x	x	xxx	x	12
L 5 Konzentration und Genauigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 6 Kritisches Denken	xxx	xxx	x	x	xxx	x	12
L 7 Analytisches Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 8 Konfliktbewältigung	xxx	xxx	xx	xx		xx	6
L 9 Ausdauer							6
L 10 Bewahrung vor Manipulation	xxx	xxx					6

Abstimmung der berufsfeldbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (charakterliche Eigenschaften) in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann entschiedenen Gewichtung - eigener Vorschlag -

Leitziele - charakterliche Eigenschaften -	R 7 Volks- wirtschafts- lehre	R 8 Betriebs- wirtschafts- lehre	R 9 Buch- führung	R 10 Text- verarbei- tung	R 11 Organisa- tions- lehre	R 12 Maschinen- rechnen	Summe der Gewich- tungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 11 Verantwortungs- bewußtsein	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
L 12 Initiative	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 13 Aufgeschlossenheit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 14 Kontaktfreudigkeit	xxx	xxx	x	x	xxx	x	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 15 Fleiß	x	x	x	x	x	x	6
L 16 Toleranz	xxx	xxx					6
L 17 Ordnungsliebe	x	x	x	x	x	x	6
L 18 Selbstbeherrschung			xx	xx		xx	6
L 19 Hilfsbereitschaft	x	x	x	x	x	x	6
L 20 Pünktlichkeit	x	x	x	x	x	x	6

Konzentrationsfähigkeit beim Maschinenrechnen¹⁾, analytisches Denken in der Organisationslehre²⁾. Andererseits bleibt die Förderung von Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und kritischem Denken in den Unterrichtsfächern Buchführung, Textverarbeitung und Maschinenrechnen möglicherweise nahezu Desiderat, doch liegen bisher aus Theorie und Praxis der kaufmännischen Berufsbildung keine Hinweise vor, inwieweit Lernziele, -inhalte, und -methoden in diesen Unterrichtsfächern (Übersicht 81 auf S. 253) die hier vorgegebenen Leitziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann erfüllen können.

Die Überprüfung dieser Zusammenhänge erfordert die Konkretisierung der Lernintentionen des Berufsgrundschuljahres im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung auf Grob- und Feinzielniveau unter Einbeziehen all jener Qualifikationen, die diese Berufsgrundbildung im Hinblick auf Berufswahlreife und den eventuell nachzuholenden Abschluß der Sekundarstufe I profilieren. Grobziele und Feinziele für das gesamte Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung zu erstellen, hieße nun allerdings den Rahmen der vorliegenden Untersuchung weit zu überschreiten; hier kommt es auf die spezifischen Lernziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann an, so daß die berufsübergreifenden Qualifikationen ebenso wie bereits die studienbezogenen der jeweiligen Fachdidaktik obliegen³⁾. Aus Gründen der Lernzielabgrenzung sind sie hier bis hinunter zum Richtzielniveau, nicht mehr als Grobziele und Feinziele berücksichtigt.

1) Vgl. Schlieper, F., Berufspädagogik, a.a.O., S. 67; Weber, P., a.a.O., S. 286.

2) Vgl. Siekaup, W.: Informatik-Unterricht in der Sekundarstufe II. In: WuE, Heft 8/1975, S. 216.

3) Dieses Konzept geht Berkes Vorschlag, Trennung der Entwicklung des studien- und berufsvorbereitenden A-Curriculums von derjenigen des berufsbezogenen B-Curriculums, parallel; vgl. Berke, R., Modelle, a.a.O., S. 95-102.

6.4.3 Fachbezogene Richtziele

Die Zusammenstellung der berufstypischen Fähigkeiten und Fertigkeiten geht von den fachbezogenen Elementen der Ausbildungsordnung Industriekaufmann aus, wie sie sich nach Abzug der berufsfeldorientierten Lerninhalte ergeben haben (Übersichten 76 und 77, S. 233). Dabei führt die Analyse des betriebswirtschaftlichen Schrifttums unter spezieller Berücksichtigung der Industriebetriebslehre zu didaktischen Orientierungen, die, in ein Strukturgitter fachbezogener Richtziele eingebracht, systematische Begründungen schaffen. Das dann in einem letzten Schritt erfolgende Abstimmen mit den durch die Experten vorgegebenen Leitzielen stellt auch hier die Einheitlichkeit des Lernzielsystems Industriekaufmann her.

6.4.3.1 Didaktische Orientierung

Die skizzierte Entwicklungstendenz der Tätigkeitsmerkmale von Industriekaufleuten¹⁾ und die daraus resultierenden Ausbildungsprobleme bedingen für die didaktische Gestaltung des Ausbildungsgangs Industriekaufmann als wissenschaftsorientiertes Lernen die Reflexion des Fachdidaktikers mittels didaktikbezogener hermeneutischer Analyse und Interpretation der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Disziplin Industriebetriebslehre. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die abnehmende Durchschaubarkeit betrieblicher Funktionsbereiche und die zunehmende Bedeutung betrieblicher Entscheidungsprozesse als Konsequenz der Qualifikationspolarisierung und der Einführung elektronischer Datenverarbeitungsanlagen zu richten.

1) Vgl. S. 196 f. dieser Arbeit.

6.4.3.1.1 Funktionale Gliederung

Erklärung und Gestaltung des betrieblichen Geschehens in der für Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann geeigneten didaktischen Reduktion baut auf der Zerlegung der betrieblichen Abläufe in Einzelfunktionen, d.h. in selbständige Aufgaben auf, die sich nach "Art der Tätigkeit, angewendeten Methoden und Objekt"¹⁾ voneinander unterscheiden.

Das betriebswirtschaftliche Schrifttum weist eine sehr differenzierte Deutung betrieblicher Funktionen aus. Seischab, der die Funktionssysteme von 20 betriebswirtschaftlichen Autoren untersuchte, hat die Funktionen Beschaffung, Fertigung und Absatz je 13mal, Verwaltung 9mal, Finanzierung 7mal, Leitung 6mal, Verkehr 4mal, Gestaltung und Lagerung je 3mal, Organisation und Kontrolle je 2mal registriert²⁾. Das breiteste Funktionsspektrum schlägt Hasenack mit 8 Fundamental-funktionen, 4 Ablauffunktionen und 4 Begleitfunktionen vor³⁾.

Der Spezialbereich Industriebetriebslehre zeigt in Einteilung und Gewichtung betrieblicher Funktionsbereiche eine ähnliche Ergebnisfülle. Das weite Feld industriebetrieblicher Fragen wird nur von wenigen Autoren als geschlossener Problemkomplex behandelt, häufig stehen lediglich Teilbereiche wie Beschaffung⁴⁾, Materialwirtschaft⁵⁾, Investitionen⁶⁾,

1) Schönfeld, H.-M.: Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Wiesbaden 1967, S. 80.

2) Vgl. Seischab, H.: Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe. 2. Aufl., Stuttgart 1963, S. 47 f.

3) Vgl. Hasenack, W.: Funktionslehre, betriebswirtschaftliche. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.), a.a.O., Sp. 2098.

4) Vgl. Theisen, P.: Grundzüge einer Theorie der Beschaffungspolitik. Berlin 1970.

5) Vgl. Grochla, E.: Grundlagen der Materialwirtschaft. 2. Aufl., Wiesbaden 1973.

6) Vgl. Albach, H.: Investition und Liquidität. Wiesbaden 1962; Pack, L.: Betriebliche Investition. Wiesbaden 1959.

Produktion¹⁾ oder Absatz²⁾, zur Diskussion; dies trifft auch z.T. für Schriften zu, die als Einführung in die Industriebetriebslehre die Betrachtung aller Funktionsbereiche erwarten lassen³⁾. Umfassende Erörterung der speziellen Funktionsbereiche des Industriebetriebs findet sich bei Beckmann⁴⁾, Mellerowicz⁵⁾, Kalveram⁶⁾, Heinen⁷⁾ und Hammer⁸⁾. Beim Vergleich der Auffassungen stellen Kalveram und Hammer mit 11 bzw. 3 Funktionsbereichen die Extremwerte, zwischen denen die Mehrheit der Autoren in mehr und anders bezeichnete Funktionsbereiche differenziert als die Ausbildungsordnung Industriekaufmann aufzählt. Dieses Abweichen der Ausbildungsordnung vom wissenschaftlich erörterten Funktionsgefüge gibt zu denken; es mag insbesondere daran liegen, daß Funktionsbereiche des Industriebetriebs nicht eindeutig abgrenzbar sind, oft in gegenseitigem Abhängigkeitsverhältnis stehen bzw. unter dem Aspekt der organisatorischen Einheit zu Gesamtsystemen zusammengefaßt sind.

Trotz der Vielfalt wissenschaftlicher Auffassungen kann die Berufsausbildung aus organisatorischen und curricularen Grün-

-
- 1) Vgl. Riebel, P.: Industrielle Erzeugungsverfahren in betriebswirtschaftlicher Sicht. Wiesbaden 1963; Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1.: Die Produktion. 15. Aufl., Berlin 1969; Hennig, H.: Betriebswirtschaftslehre der industriellen Erzeugung. 5. Aufl., Wiesbaden 1969.
 - 2) Vgl. Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Bd. 2: Der Absatz, 10. Aufl., Berlin 1967.
 - 3) Vgl. Schweitzer, M.: Einführung in die Industriebetriebslehre. Berlin 1973; Kern, W.: Industriebetriebslehre. Stuttgart 1970. Beide Autoren behandeln jedoch lediglich die Funktionsbereiche Materialwirtschaft und Produktionswirtschaft.
 - 4) Vgl. Beckmann, L.: Industriebetriebswirtschaftslehre. Stuttgart 1962, S. 31 f., 44 f., 59 f., 64.
 - 5) Vgl. Mellerowicz, K.: Betriebswirtschaftslehre der Industrie. Bd. 1, 6. Aufl., Freiburg 1968, S. 5.
 - 6) Vgl. Kalveram, W.: Industriebetriebslehre, 8. Aufl., Wiesbaden 1972, S. 36-39.
 - 7) Vgl. Heinen, E.: Industriebetriebslehre als Entscheidungslehre. In: Derselbe (Hrsg.): Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb. 2. Aufl., Wiesbaden 1972, S. 25 f. und 64.
 - 8) Vgl. Hammer, E.: Industriebetriebslehre. München 1973, S.26 f.

den nicht auf funktionale Gliederungsmerkmale verzichten. Vielmehr bietet die Auflösung des Betriebsgeschehens in überschaubare Teilbereiche dem Ausbilder eine wertvolle didaktische Hilfe, um dem Auszubildenden im Industriebetrieb Arbeitsabläufe durchschaubar zu gestalten. Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann trägt diesem Gesichtspunkt mit ihrer Gliederung in 6 Funktionsbereiche - Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Absatzwirtschaft, Rechnungswesen, Organisation und automatisierte Datenverarbeitung - nur formal Rechnung, denn die taxonomisch begründete Analyse der aufgezählten Qualifikationen beweist, daß Rechnungswesen und Materialwirtschaft mit 28% bzw. 23% Gewichtungsgewichten dominieren und im Funktionsbereich Organisation und automatisierte Datenverarbeitung lediglich an unterrichtliche Vermittlung von Basiskenntnissen gedacht ist¹⁾.

Neuüberlegungen beim Zusammenfügen von Ausbildungsordnung und Lehrplänen zu einem Curriculum Industriekaufmann dürfen demnach nicht beim Umbenennen von Funktionsbereichen stehen bleiben²⁾, sondern müssen das aus Entwicklungstendenzen kaufmännischer Tätigkeiten im Industriebetrieb resultierende höhere Anspruchsniveau einbeziehen. Der Bildungsgang Industriekaufmann braucht, soll er für unmittelbaren Berufseintritt und für Studium gleichermaßen qualifizieren, ein Lernprogramm, das auch in den wesentlichen Funktionsbereichen des Industriebetriebs hohe Taxonomiestufen anstrebt.

Allerdings liefert die Gewichtung der Funktionsbereiche in der wissenschaftlichen Industriebetriebslehre für das hier zu entwickelnde Teilcurriculum keinen geeigneten Maßstab; vor allem trifft das durchweg auffallende Herausstellen des Produktionssektors als spezifischer "Kernfunktion"³⁾ - be-

1) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S.233 dieser Arbeit.

2) Einen wenig geeigneten Vorschlag unterbreitet eine Arbeitsgruppe des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen mit 9 Unterweisung-(funktions-)bereichen; VLW: Doppelprofilierung und Doppelqualifizierung. In: WuE, Heft 10/1974, S. 279.

3) Beckmann, L., a.a.O.; S. 44.

dingt durch die ausgiebige Behandlung der anderen Funktionsbereiche in der allgemeinen betriebswirtschaftlichen Literatur - weder die Bedarfsstruktur der Industriebetriebe noch die Interessen der Auszubildenden¹⁾. Ein nach pädagogischen Gesichtspunkten entwickeltes Lernprogramm muß durch ausgewogene Berücksichtigung der wesentlichen Funktionsbereiche des Industriebetriebs für größtmögliche Durchschaubarkeit aller betrieblichen Abläufe sorgen und damit seinen Beitrag zur späteren beruflichen Mobilität des ausgebildeten Industriekaufmanns leisten. Das Lernzielkonzept für den fachbezogenen Lernbereich des Ausbildungsgangs Industriekaufmann (Übersicht 84) erweitert deshalb mit den 6 Funktionsbereichen Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Absatzwirtschaft, Informationswirtschaft, Finanzwirtschaft die derzeit gültige Ausbildungsordnung Industriekaufmann um den Funktionsbereich Informationswirtschaft²⁾ und kommt durch Umbenennung des Rechnungswesens in Finanzwirtschaft dem im traditionellen Rechnungswesen bisher vernachlässigten Bedürfnis nach liquiditätsorientierter Betrachtung aller Rechnungslegungsvorgänge nach³⁾.

6.4.3.1.2 Entscheidungsorientierung

Neben funktional begründeter didaktischer Vollständigkeit muß die Ausbildung von Industriekaufleuten die zunehmende Hinwendung der wissenschaftlichen Industriebetriebslehre zur entscheidungsanalytischen Interpretation betrieblicher Prozesse einbeziehen⁴⁾. Auszubildende haben bisher im Industriebetrieb kaum an betrieblichen Entscheidungen teilge-

1) Vgl. S. 203 f. dieser Arbeit.

2) Der in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann aufgeführte Lerninhalt "Organisation und automatisierte Datenverarbeitung" kann mangels praktischer Tätigkeit des Auszubildenden nicht als Funktionsbereich gelten.

3) Vgl. Kreim, E.: Vorschläge zur Revision der Finanzierungslehre. In: WuE, Heft 8/1975, S. 229.

4) Vgl. Heinen, E.: Entscheidungslehre, a.a.O., insbesondere S. 26-29.

nommen¹⁾. Lediglich ausführende Tätigkeit in Organisations- und Funktionsbereichen läßt den Auszubildenden jedoch nicht die Führungs- und Leitungsqualifikationen gewinnen, die ihn dereinst auch zu Einkaufs-, Produktions-, Verkaufs- und Rationalisierungsentscheidungen befähigen soll. Ständige Innovationen durch technischen Fortschritt, die damit verbundenen Tendenzen zur Unternehmenskonzentration, zu internationaler Kapitalverflechtung, verstärktem Wettbewerb und breiterer staatlicher Einflußnahme bewirken die Vorverlagerung zahlreicher Entscheidungen auf mittlere Führungspositionen, weil die quantitativ überforderten Betriebsleitungen mehr und mehr zur Entscheidungsdelegation bereit sind. Diese Entwicklung verleiht den betrieblichen Entscheidungsprozessen im Ausbildungsgang Industriekaufmann erhöhte Relevanz²⁾.

Demnach fallen Entscheidungen - Alternativenwahl mit Willensakzent³⁾ - nicht nur in der Spitze der Betriebshierarchie, sondern sind häufig selbständigen Entscheidungseinheiten in betrieblichen Abteilungen zugewiesen⁴⁾. Quantitative Rechenverfahren und elektronische Datenverarbeitungsanlagen entlasten den Industriekaufmann zwar von stereotyper Entscheidungsnotwendigkeit, doch die Aufgaben im Bereich des dispositiven Faktors - Planung, Organisation, Kontrolle - bedürfen nach wie vor individueller Intuition oder gruppendynamischer Verhandlungsprozesse⁵⁾. Der zukünftige Industriekaufmann bewegt sich somit im Spannungsfeld kalkülierbarer Entscheidungen und soziologisch-psychologischer Rahmenbedingungen des Betriebsgeschehens.

1) Vgl. Borris, M., a.a.O., S. 235.

2) Vgl. Gäfgen, G.: Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung. Tübingen 1963; Heinen, E.: Entscheidungslehre, a.a.O., S. 25-65.

3) Vgl. Grün, O.: Entscheidung. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart 1969, Sp. 474.

4) Vgl. Horváth, P.: Betriebliche Entscheidungen als Teile eines Lernprozesses. Meisenheim 1971, S. 164.

5) Vgl. Grochla, E.: Organisation der Planung. In: Derselbe (Hrsg.), Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 1307 f.

Die mathematische Formulierung und die Entwicklung mathematischer Lösungsmethoden haben seit der im zweiten Weltkrieg erfolgten Konzipierung der Operations Research einen enormen Aufschwung genommen. Quantitative Ansätze und Lösungen erstrecken sich auf Produktionsplanung¹⁾, Investitionsplanung²⁾, Standortplanung³⁾ und Planung der Absatzstrategie⁴⁾. Zunächst stand mit linearer und quadratischer Programmierung⁵⁾, dynamischer Programmierung⁶⁾ und Variationsrechnung⁷⁾ das mathematisch exakte Optimum im Mittelpunkt, das oft jedoch nur unter unrealistischen Bedingungen erzielbar ist. Deshalb zeichnet sich ein Trend ab, der unter Verzicht auf solche streng optimalen Lösungen die Realität der Ausgangsbedingungen in den Vordergrund rückt und zu Näherungslösungen führt. Solches Vorgehen bedient sich meist Simulationsverfahren mit heuristischer Programmierung⁸⁾.

Die traditionelle Betriebswirtschaftslehre war am homo oeconomicus, dem mit nahezu vollkommener Rationalität ausstattbaren Menschen orientiert. Fortschreitende betriebswirtschaftliche Erkenntnisse führten bei Aufgabe dieser Fiktion zu menschlicherer Gestaltung und Steuerung der Betriebsvorgänge, weil das Individuum als Entscheidungsträger mit limitierter Rationalität⁹⁾ die Suche nach besseren Alternativen abbricht, sobald eine zufriedenstellende Lösung gefunden ist. Dieses Zufriedenheitsniveau muß nicht mit der optimalen Lösung identisch sein.

- 1) Vgl. Dinkelbach, W.: Zum Problem der Produktionsplanung in Ein- und Mehrproduktunternehmen. Würzburg 1964.
- 2) Vgl. Albach, H., a.a.O.
- 3) Vgl. Buffa, E.S.: Production-Inventory Systems. Homewood 1968.
- 4) Vgl. Kotler, Ph.: Marketing Management. Analysis, Planning, and Control. Englewood Cliffs 1967.
- 5) Vgl. Collatz, L. und Wetterling, W.: Optimierungsaufgaben. Berlin 1966, S. 1 f. und S. 99 f.
- 6) Vgl. Bellman, R.: Dynamic Programming. Princeton 1962.
- 7) Vgl. Miller, M.: Variationsrechnung. Leipzig 1959.
- 8) Vgl. Naylor, T. u.a.: Computer Simulation Techniques. New York 1966.
- 9) Vgl. March, J.G. und Simon, H.A.: Organizations, New York 1958, S. 137.

Auszubildende im Industriebetrieben sollen zwar weiterhin die Fähigkeit erlangen, in allen Funktionsbereichen kalkülierbare Entscheidungen vorzubereiten und durchzuführen, darüber hinaus bedürfen sie zur Bewältigung nicht kalkülierbarer Entscheidungen der Erfahrung im Umgang mit sog. "Satellitengruppen einer Unternehmung"¹⁾, die als Determinanten einer zu treffenden Entscheidung zu berücksichtigen sind. Richtige Entscheidungen beruhen in der Regel mehr auf sachgerechter Einschätzung der Einflußbestrebungen verschiedener Interessengruppen als auf unternehmerischer Intuition, jenem von Gutenberg betonten irrationalen Element im dispositiven Faktor des Betriebes²⁾.

Entscheidenkönnen setzt betriebswirtschaftlich Planung voraus. Während Wöhe mit seiner Definition der Planung als "Treffen von Entscheidungen, die in die Zukunft gerichtet sind"³⁾, eine solche analytische Trennung von Planungs- und Entscheidungsbereich nicht zuläßt, grenzt Diederich die Aufgabe der Planung deutlich als systematische Durchführung von Entscheidungsprozessen ab⁴⁾, ordnet die Planung damit zeitlich den betrieblichen Entscheidungen nach und überträgt ihr deren Realisierung⁵⁾.

Die Organisation als Instrument der Entscheidungsrealisierung hat das Geplante "zu konkretem betrieblichen Vollzug zu bringen", denn "ohne ... Realisationsmöglichkeiten bleibt das Geplante Konzeption"⁶⁾. Das Führungsinstrument Organisation realisiert Entscheidungen, so daß an die Stelle von

1) Heinen, E.: Entscheidungslehre, a.a.O., S. 54.

2) Vgl. Gutenberg, E.: Produktion, a.a.O., S. 8.

3) Wöhe, G.: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 11. Aufl., München 1973, S. 128 (im Original gesperrt).

4) Vgl. Diederich, H.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre Bd. 2. 3. Aufl., Stuttgart 1973, S. 58.

5) Analog Gutenberg, E.: Produktion, a.a.O., S. 148; Albach, H.: Beiträge zur Unternehmensplanung. Wiesbaden 1969, S. 13-17; Mellerowicz, K.: Planung und Plankostenrechnung, Bd. 1. 2. Aufl., Freiburg 1970, S. 13.

6) Gutenberg, E.: Produktion, a.a.O., S. 148 (2 Zitate).

Heinens Phasenschema des Entscheidungsprozesses, Planung-Realisation-Kontrolle, der Dreischritt Planung-Organisation-Kontrolle tritt. Mit ihrer Aufgabe, Menschen und Sachen zum Zweck geregelter Arbeitsabläufe systematisch-planvoll einander zuzuordnen, durchdringt die Organisation ebenso wie die Planung alle Funktionsbereiche des Betriebes und ist eng mit den betrieblichen Entscheidungen verzahnt.

Der Entscheidungsprozeß wird mit der Kontrolle abgeschlossen. Kontrolle bzw. Überwachung soll überprüfen, ob "die Ergebnisse des betrieblichen Handelns mit den Planungen übereinstimmen und ob die organisatorischen Regelungen effizient sind und auch eingehalten werden"¹⁾. Anders als bei Planung und Organisation, die häufig pauschal in den Verantwortungsbereich der mittleren Führungsebene delegiert sind, behält sich die Betriebsleitung hier in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen wiederkehrende Kontroll- und Prüfungsmaßnahmen vor. Sie überläßt den untergeordneten Instanzen kontrollierende Aufgaben nur dort, wo es sich um ständige Aufsicht über betriebliche Vorgänge und Abläufe handelt²⁾. Kaufmännische Funktionen von Industriekaufleuten sind bisher - und nicht nur im Ausbildungsberufsbild - meist noch auf ausführende, vorbereitende und nachfassende Sachbearbeiter-Tätigkeiten beschränkt; kaufmännische Führungsaufgaben bleiben auf dieser Ebene noch Ausnahmen. Erst ab Gruppenleiter und noch ausgeprägter ab Abteilungsleiter treten anspruchsvolle Verrichtungen planerischer, organisatorischer und kontrollierender Art auf.

Zunehmendes Delegieren von Entscheidungen bringt in Zukunft mehr Sacharbeiter in auch solche Positionen, so daß als neuer Qualifikationsanspruch hinzukommt, Menschen zu führen und Tätigkeiten zu kontrollieren. Insbesondere in der Überwachungsaufgabe steht die Fähigkeit zu sozialer Sensibilität verstärkt im Vordergrund und schließt Qualifikationsanfor-

1) Wöhe, G., a.a.O., S. 160 f.

2) Vgl. Mellerowicz, K.: Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1, a.a.O., S. 437.

derungen ein, die vorbereitend in das Ausbildungsprogramm von Industriekaufleuten aufzunehmen sind.

6.4.1.3 Automatisierung

Der Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann muß sich mit Automationsprozessen in der Regel stärker als andere kaufmännische Auszubildende auseinandersetzen. Dies resultiert nicht nur aus den spezifischen Bezügen zum Produktionsbereich, sondern auch aus dem im Industriebetrieb alle Funktionsbereiche umfassenden Einsatz automatisierter Informationssysteme, während die Computer-Technologie in den dienstleistungsorientierten Wirtschaftssektoren Handel, Banken und Versicherungen bisher lediglich den Teilbereich Rechnungswesen tangiert.

Seit der Einführung der automatisierten Datenverarbeitung haben sich die traditionellen Tätigkeiten des Industriekaufmanns so stark verändert, daß die Ausbildung in betrieblichen Ablaufprozessen diesen Faktor als Pflichtbestandteil einbeziehen muß¹⁾. Im Unterschied zu anderen kaufmännischen Ausbildungsgängen besteht für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann die grundsätzliche Schwierigkeit, die technisch konzipierte Fertigungsautomation gegenüber der sogenannten Verwaltungsautomation abzugrenzen, ist doch der Industriekaufmann unter allen kaufmännischen Ausbildungsberufen vom Ineinanderfließen betriebswirtschaftlicher und technischer Überlegungen im Fertigungsbereich am stärksten betroffen. Wenn der Kaufmann die Beurteilung der Effizienz mechanischer, physikalischer und chemischer Prozesse auch dem Techniker überlassen darf, muß sein Ausbildungsplan doch die Auswirkungen von Automationsprozessen in den betrieblichen Funktionsbereichen enthalten.

1) Für lediglich Wahlpflichtfach plädiert Bertz, C., a.a.O., S. 319 f.

Diese Auswirkungen sieht Grochla unter materiellen und formalen Gesichtspunkten, wobei der materielle Betriebsprozeß die konkreten betrieblichen Teilphasen des Leistungsvollzugs (Beschaffung, Transformation, Absatz, Finanzierung) umfaßt, in formaler Sicht die Phasen Planung, Realisation und Kontrolle zu unterscheiden sind¹⁾. Die Computer-Technologie beeinflusst damit über kaufmännische Routineaufgaben und rechentechnische Programmierung hinaus auch die Entscheidungsprozesse der unteren und mittleren Führungsebene sowie die Realisation getroffener Entscheidungen: "Besonders die einfacheren und nicht interdependenten Einzelentscheidungen beruhen sehr oft auf den Ergebnissen von Computern."²⁾

Zudem ist heute der Einsatz elektronischer Rechenanlagen nicht mehr auf Großbetriebe beschränkt. Häufig schließen sich Klein- und Mittelbetriebe an eine große Rechenanlage an, wobei der Einzelbetrieb lediglich per Installation einer Konsole über eine Telefonleitung mit dem Computerzentrum verbunden ist. Solche "Datenverarbeitung außer Haus"³⁾ gewinnt aufgrund des hohen Rationalisierungseffektes zunehmend Bedeutung. Demzufolge muß der lernende Industriekaufmann die automatisierte Datenverarbeitung über den Rahmen vergangenheitsbezogener Abrechnungssysteme hinaus als alle betrieblichen Funktionsbereiche übergreifendes Instrument verstehen, das durch Aufzeigen der Interdependenzen deren Durchschaubarkeit fördert, und außerdem zur technologischen

1) Vgl. Grochla, E.: Automation und Organisation. Wiesbaden 1966, S. 50 f.

2) Faßbender, W.: Voraussetzungen und Beispiele für computer-gestützte Entscheidungen. In: Grochla, E. (Hrsg.): Computer-gestützte Entscheidungen in Unternehmen. Wiesbaden 1971, S. 99.

3) Thürbach, R.-P.: Automatisierte Datenverarbeitung für Klein- und Mittelbetriebe. In: Grochla, E. (Hrsg.): Das Büro als Zentrum der Informationsverarbeitung. Wiesbaden 1971, S. 407-411.

Basis betrieblicher Entscheidungs-, Planungs-, Organisations- und Kontrollprozesse geworden ist¹⁾.

6.4.3.2 Begründung der Qualifikationsbereiche

Die Richtzielformulierungen im fachlichen Lernbereich sind dementsprechend aus 3 Orientierungsdaten der wirtschaftlich-technischen Entwicklung herzuleiten:

- Funktionale Interdependenz der betrieblichen Teilbereiche,
- zunehmende Relevanz betrieblicher Entscheidungsprozesse,
- zunehmende Verwendung programmgesteuerter elektronischer Datenverarbeitungsanlagen.

Zukunftsorientierte Ausbildung von Industriekaufleuten darf keine dieser Komponenten weder am betrieblichen noch am schulischen Lernort isoliert vermitteln, denn die funktionalen Interdependenzen der Ressorts lassen beziehungsloses Nebeneinander von Entscheidungen und deren Realisierung nicht zu. Der notwendige Gesamtüberblick bedingt hohes Qualifikationsniveau der Entscheidungsorgane und Vertrautheit mit den technisch-organisatorischen Ausrüstungen des Betriebes²⁾. Auch zwischen der Qualität betrieblicher Entscheidungen und der Verwendung elektronischer Datenverarbeitungsanlagen besteht ein unmittelbarer Zusammenhang, weil Routineentscheidungen zunehmend programmierbar werden und nichtprogrammierte Entscheidungen höhere Anforderungen an die Entscheidungsträger stellen.

1) Vgl. Grochla, E.: Analyse gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungstendenzen bei der Planung, Entwicklung und Implementierung computer-gestützter Entscheidungssysteme. In: Derselbe (Hrsg.): Computer-gestützte Entscheidungen, a.a.O., S. 221-225; Jacob, H.: Der Einsatz von EDV-Anlagen im Planungs- und Entscheidungsprozeß der Unternehmung. In: Derselbe (Hrsg.): Elektronische Datenverarbeitung als Instrument der Unternehmensführung, Wiesbaden 1972, S. 178-183; Mertens, P.: Der Einfluß der elektronischen Datenverarbeitung auf Entscheidungsfindung und Entscheidungsprozeß. In: Jacob, H. (Hrsg.), Datenverarbeitung, a.a.O., S. 156-176.

2) Vgl. Lutz, B., a.a.O., S. 14.

In den Lernorten Betrieb und Schule treten an die Stelle traditioneller Unterrichtsfächer, wie Buchführung, kaufmännisches Rechnen, Industriebetriebslehre¹⁾, die ganzheitlich zu vermittelnden Qualifikationen der 6 betrieblichen Funktionsbereiche Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Absatzwirtschaft, Informationswirtschaft, Finanzwirtschaft. Gleichzeitiges Anstreben berufs- und studienbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesen Qualifikationsbereichen bedingt, daß Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann, die sich Doppelqualifikation zum Ziel gesetzt haben, über die bisher in Ausbildungsbetrieb und Berufsschule als scheinbar nur anwendungsbezogene schmale Fachbildung ermöglichende Industriebetriebslehre hinaus Lern- und Denkfelder auf dem Lernzielniveau Transfer und Kreativität erschließen²⁾. Die Zusammenfassung betrieblicher und schulischer Ausbildungsintentionen in einem doppelqualifizierenden Lernprogramm ist geeignet, die häufig geforderte Abstimmung betrieblichen und schulischen Lernens³⁾ optimal zu verwirklichen.

Richtziele des doppelqualifizierenden Bildungsgangs sollten darauf hinzielen, den Auszubildenden nicht innerhalb des Betriebshorizonts zu fixieren, sondern Entwicklungen auch auf den Ebenen von Unternehmung und Volkswirtschaft zu verfolgen, somit die Verbindung zu späterer Ausbildung im Management herzustellen, die als Alternative zum Studium zunehmend Gewicht erhält. Die funktionale Verknüpfung der

1) Vgl. S. 222 dieser Arbeit.

2) Krumm hat festgestellt, daß sich Leistungskontrollen im Wirtschaftslehreunterricht kaufmännischer Berufs- und Berufsfachschulen vorwiegend auf reproduzierbares Wissen richten, höhere Lernzielstufen nur in Ausnahmefällen angestrebt werden. Vgl. Krumm, V., Wirtschaftslehreunterricht, a.a.O., S. 83-91.

3) Vgl. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), a.a.O., S. 14; Markierungspunkte, a.a.O., S. 15; Bildungsgesamtplan, Bd. 1, a.a.O., S. 31; Neuordnung, a.a.O., S. 117-119.

Qualifikationsbereiche und Entscheidungsorientierung auf hohem taxonomischem Niveau im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich¹⁾ bringen diese Intentionen im Strukturgitter fachbezogener Qualifikationen (Übersicht 84) zum Ausdruck:

M a t e r i a l w i r t s c h a f t: Dieser Funktionsbereich genießt in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann nach Zahl und Gewicht der Qualifikationsbeschreibungen die zweithöchste Relevanz²⁾, und auch die meist als Stoffkataloge konzipierten Lehrpläne für die Industriefachklassen in den Berufsschulen zählen Dutzende einschlägiger Lerninhalte auf³⁾. Lernziele auf Richtzielniveau finden sich bisher lediglich im Lehrplankonzept des Betriebsbezogenen Phasenunterrichts, dessen Formulierungen zwar gleichzeitig für betriebliches und schulisches Lernen gelten, jedoch keine Hinweise zur taxonomischen Gewichtung und zum Studienbezug enthalten⁴⁾.

Unter dem Aspekt funktionaler Orientierung ist auf Richtzielniveau die Stellung der Materialwirtschaft als Ausgangspunkt des betrieblichen Werteflusses hervorzuheben. Anders als bei Grochla, der die Beschaffung von Betriebsmitteln ausklammert⁵⁾, ist die Materialwirtschaft hier in Anlehnung an Kalveram als breiteres Aufgabenfeld konzipiert, das in die Beschaffung und Vorlagerung von Werk-, Hilfs- und Betriebsstoffen auch Betriebsmittel einschließt⁶⁾. Durch entscheidungsorientierte Verbindung von Beschaffung und Lagerhaltung wird die Sicherung

1) Vgl. Übersicht 63 auf S. 186 dieser Arbeit.

2) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S. 233 dieser Arbeit.

3) Vgl. insbesondere Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrplan für Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr. Fachstufe I, Stuttgart 1970, S. 5 f.; Kultusministerium Bayern, a.a.O., S. 13 f.

4) Vgl. BPU Industriekaufmann, a.a.O., S. 18.

5) Vgl. Grochla, E.: Grundlagen der Materialwirtschaft, a.a.O., S. 16 und 18.

6) Vgl. Kalveram, W., a.a.O., S. 129.

Übersicht 84

Richtziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
Fachbezogene Qualifikationen

Qualifikations- bereiche	Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
	Der Auszubildende soll		
R 13 Material- wirtschaft	- Entscheidungen im Materialbereich unter Berücksichtigung externer und interner Abhängigkeiten vorbereiten, durchführen, überwachen und Einsatzmöglichkeiten der EDV abwägen können	- im Rahmen seiner Kompetenz materialwirtschaftliche Entscheidungen treffen wollen und die EDV als Informationsträger positiv bewerten	- Möglichkeiten der EDV-Anwendung aufspüren, um den reibungslosen Produktionsablauf bei geringer Lagerhaltung zu sichern
R 14 Produktions- wirtschaft	- Entscheidungen im Produktionsbereich unter Berücksichtigung externer und interner Abhängigkeiten vorbereiten, durchführen, überwachen und programmgesteuerte Fertigungsprozesse analysieren können	- zur Klärung kaufmännischer Problemstellungen des Fertigungsbereichs programmgesteuerte Fertigungsabläufe durchschauen wollen	- sich für die Herstellung optimaler Produktionsbedingungen einsetzen und Benutzung der EDV-Anlage zur Errechnung wirtschaftlicher Kennzahlen anstreben
R 15 Personal- wirtschaft	- Entscheidungen im Personalbereich unter Berücksichtigung externer und interner Abhängigkeiten vorbereiten, durchführen, überwachen und Konflikte zwischen Mensch und Automation kritisch würdigen können	- bei personalwirtschaftlichen Entscheidungen, auch bei der Ersetzung von Arbeitskräften durch Automaten, dem humanitären Aspekt hohen Stellenwert einräumen	- Möglichkeiten der EDV-Anwendung im Bereich der Personalverwaltung aufspüren, um die Produktivität der Arbeit zu erhöhen
R 16 Absatz- wirtschaft	- Entscheidungen im Absatzbereich unter Berücksichtigung externer und interner Abhängigkeiten vorbereiten, durchführen, überwachen und die begrenzten Anwendungsmöglichkeiten der EDV im Absatzbereich begründen können	- im Rahmen seiner Kompetenz absatzwirtschaftliche Entscheidungen treffen wollen und die EDV als Hilfsmittel der Marktforschung positiv bewerten	- Entscheidungsorientierte Informationen des Absatzbereichs sammeln und ein Marketingkonzept im Team erarbeiten
R 17 Informations- wirtschaft	- Entscheidungen im Bereich der Informationswirtschaft im Hinblick auf optimale Koordination aller betrieblichen Funktionsbereiche vorbereiten, durchführen und überwachen können	- optimale Kommunikation, Information und Koordination mit Hilfe der EDV in allen betrieblichen Funktionsbereichen herstellen wollen	- sich Grundlagen der EDV-Anwendung so weit aneignen, daß die Umsetzung manueller Funktionen in automatisierte gelingt
R 18 Finanz- wirtschaft	- Entscheidungen im Finanzbereich unter Berücksichtigung externer und interner Abhängigkeiten vorbereiten, durchführen, überwachen und die EDV zu diesem Zweck gezielt einsetzen können	- finanzwirtschaftlichen Kennzahlen und informationswirtschaftlichen Daten zur Überwachung von Liquidität und Cash-flow hohen Wert zuschessen	- Rentabilität des eingesetzten Kapitals mit Hilfe der EDV permanent kontrollieren und künftige Entwicklungen prognostizieren

reibungslosen Produktionsablaufs bei gleichzeitigem Vermeiden unnötig starker Kapitalbindung im Lager¹⁾ zum übergeordneten Ziel der Materialwirtschaft, an dem sich planende, organisierende und kontrollierende Tätigkeiten des künftigen Industriekaufmanns ausrichten. Neben diesen Komponenten sind externe und interne funktionale Verknüpfungen und zunehmende Automatisierungstendenzen in den Richtzielformulierungen des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereichs berücksichtigt (Übersicht 84: Richtziel R 13).

Produktionswirtschaft: Sowohl die Ausbildungsordnung Industriekaufmann²⁾ als auch fast alle Lehrpläne - Ausnahmen: Baden-Württemberg³⁾, BPU⁴⁾ - messen dem Produktionsbereich nur geringe Bedeutung zu. Die sich in der Produktion vollziehende Integration von Wirtschaft und Technik⁵⁾ ist für den in Ausbildung befindlichen Industriekaufmann jedoch hoch einzuschätzen, weil technische Innovationen nur dann durchsetzbar sind, wenn Aussicht besteht, das investierte Kapital zu amortisieren, die betriebliche Wertschöpfung zu steigern und die innerbetriebliche Arbeitssituation des Menschen zu verbessern. Ähnlich eng wie zur finanziellen und materialwirtschaftlichen Sphäre des Betriebs sind die Verbindungen der Produktionswirtschaft zum Absatzbereich, der Informationen über Art, Menge und Quali-

1) Vgl. Henzel, F.: Lagerwirtschaft. Essen 1950, S. 64-68.

2) Vgl. Übersichten 75 und 76 auf S. 233 dieser Arbeit. Der Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann fordert zum Funktionsbereich Produktionswirtschaft Kritik heraus: Dort findet sich die niedrigste Zeilenzahl zu erlernender Kenntnisse, zudem fast nur auf der untersten Taxonomiestufe der Grundkenntnisse formuliert. Auch am Einzelarbeitsplatz den Blick auf das Betriebsganze richten lernen bedingt weit häufiger als gegenwärtig vorgeschrieben die Aufnahme der Taxonomiestufe Transfer ins Ausbildungsprogramm.

3) Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrplan für Spezielle Betriebswirtschaftslehre (Industriebetriebslehre) mit Schriftverkehr. Fachstufe II, Stuttgart 1970, S. 15 f.

4) Vgl. BPU Industriekaufmann, a.a.O., S. 24-28.

5) Vgl. Grochla, E.: Automation, a.a.O., S. 48.

tät absetzbarer Produkte liefert, und zum Personalbereich, weil die Produktionsweise von Fragen der Arbeitsbedingungen und der Fortbildungsmöglichkeiten abhängt.

Entscheidungen im Produktionsbereich zielen auf die optimale Kombination betrieblicher Produktionsfaktoren, die z.B. durch rasche Anpassung an Nachfrageverschiebungen und kostengünstigste Nutzung des Produktionsapparates gewährleistet ist¹⁾. Hieraus folgt als ein Ausbildungsprinzip des Produktionsbereichs, daß der Auszubildende lernen soll, seine praktischen Tätigkeiten, vor allem seinen Umgang mit Betriebsmitteln und Werkstoffen, an diesem produktionswirtschaftlichen Optimum zu orientieren. Anders als bei der Erfassung materialwirtschaftlicher Bewegungen bedeutet Automatisierung im Produktionsbereich Steuerung und Überwachung der Fertigung mit Hilfe der Netzplantechnik, Förder-technik, Meß- und Regeltechnik²⁾, deren Einsatzbedingungen zwar dem Techniker überlassen bleiben, deren Funktionsweise jedoch auch dem Industriekaufmann zum Zweck der Beurteilung des Produktionsablaufs unter kaufmännischen Gesichtspunkten vertraut sein soll³⁾. Diese Intentionen haben in produktionsbezogene Richtzielformulierungen des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereichs Eingang gefunden (Übersicht 84: Richtziel R 14).

P e r s o n a l w i r t s c h a f t: Die betriebliche Personalwirtschaft ist ebenfalls in der Ausbildungsordnung Industriekaufmann⁴⁾ und in den Lehrplänen der Industriefachklassen gering gewichtet, z.T. sogar ausgeklammert⁵⁾.

1) Vgl. Fäßler, K. und Reichwald, R.: Fertigungswirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 266.

2) Vgl. Grochla, E., Automation, a.a.O., S. 37-43.

3) Nach Opitz u.a. sind digitale Rechenanlagen sowohl für kommerzielle als auch für technische Aufgaben verwendbar. Vgl. Opitz, H. u.a.: Fertigungsautomatisierung. In: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch, a.a.O., S. 520 f.

4) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S. 233 dieser Arbeit.

5) Dies fällt insbesondere beim BPU Industriekaufmann auf.

In diesem Qualifikationsbereich soll der Auszubildende, wird Potthoff gefolgt, "die für die Erfüllung der betrieblichen Aufgabe erforderliche Gesamtheit von Maßnahmen, die zur Behandlung der im Betrieb tätigen Menschen erforderlich sind"¹⁾, kennenlernen. Anders als der Begriff Personalwesen betont der Terminus Personalwirtschaft den Tatbestand der Knappheit - insbesondere in qualitativer Hinsicht - auch für die menschliche Arbeitskraft und den daraus resultierenden Zwang zu wirtschaftlichem Handeln²⁾.

Per personalwirtschaftlicher Entscheidung werden Mitarbeiter in leitende, disponierende, überwachende oder ausführende Tätigkeiten eingewiesen³⁾. Um den richtigen Mann zur richtigen Zeit an den richtigen Platz zu stellen⁴⁾, benötigt der im Personalbereich tätige Industriekaufmann externe Daten (Arbeitsmarkt) und interne Informationen (verlangte Qualifikationen, Finanzlage); hier hat bereits der lernende Industriekaufmann die Möglichkeit, Entscheidungen durch planendes, organisatorisches und kontrollierendes Tätigwerden vorzubereiten.

Die Automatisierung des Fertigungsbereichs hat mit der Substitution manueller Arbeitsverrichtungen durch Maschinen und mit dem Zwang zu kontinuierlichem Fertigungsfluß zahlreiche betriebliche Konfliktsituationen verursacht. Neben kritischer Würdigung des objektiven Sachverhalts sollte der Auszubildende zwar nach Rationalisierungsmöglichkeiten im Personalverwaltungsbereich suchen, in evtl. Entscheidungssituationen dem humanitären Aspekt jedoch einen hohen Rang zumessen (Übersicht 84: Richtziel R 15).

-
- 1) Potthoff, E.: Betriebliches Personalwesen. Berlin 1974, S. 9.
 - 2) Die Verwendung des Begriffs "Personalwirtschaft" soll zweierlei dokumentieren: Ablehnung des verwaltungsmäßigen Bezugs, Hinführung zum zielgerichteten Entscheidungshandeln. Vgl. dazu: Müller-Nobiling, H.-M.: Zur Interdependenz von Organisation und Personalwirtschaft. In: Zeitschrift für Organisation, Heft 8/1969, S. 321.
 - 3) Vgl. Kalveram, W., a.a.O., S. 62.
 - 4) Vgl. Thomsen, W.L.H.: Methoden der Personalplanung. In: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. 1, Wiesbaden 1969, S. 37.

Absatzwirtschaft: Dem außerordentlich großen Interesse, das auszubildende Industriekaufleute vor allem dem Absatzbereich des Betriebes entgegenbringen¹⁾, tragen weder die Lehrpläne der Industriefachklassen noch die Ausbildungsordnung durch entsprechende Gewichtung der absatzorientierten Qualifikationen Rechnung. Dabei läßt die existentielle Bedeutung der Güterverwertung, die Überwindung der "Antinomie zwischen Produktion und Markt"²⁾, die Absatzwirtschaft zur wohl wichtigsten Betriebsfunktion aufsteigen: "Die Suche und Aktualisierung zusätzlicher Bedürfnisse und ihre marktliche Verwertung wird zum zentralen Problem."³⁾ Die bereits im Produktionsbereich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten helfen dem Auszubildenden, Entscheidungen über absatzpolitische Aktivitäten und deren Anlage im größeren Zusammenhang zwischen Produktions- und Markterfordernissen sehen zu lernen.

Der Auszubildende erlebt im Absatzbereich, daß die fertigungstechnische Automatisierung mit ihrer Tendenz zur Massenproduktion den Absatz industrieller Erzeugnisse oft erschwert: Beschränkungen der Produktvariation, zunehmende Fixkostenbelastung und höherer Werbeaufwand zur Marktausweitung⁴⁾ kompensieren die nach dem Gesetz der Massenproduktion erreichbare Kostensenkung. Die absatzwirtschaftliche Aufgabe, auch steigende Erzeugung abzusetzen⁵⁾, fordert den Industriekaufmann zu Höchstleistungen heraus, die für individuelle Gestaltung und Kreativität mehr Gelegenheit als andere durch Automatisierung perfektionierte Funktionsbereiche bieten. Diese Entfaltungsmöglichkeiten geben jedoch auch Raum für unlautere Praktiken der Absatzsteigerung, die dem Industriekaufmann in seiner Gesamtverantwortung nicht an-

1) Vgl. S.203 f. dieser Arbeit.

2) Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre der Industrie, Bd. 2. 6. Aufl., Freiburg 1968, S. 499.

3) Marr, R. und Picot, A.: Absatzwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 350.

4) Vgl. Gutenberg, E., Absatz, .a.a.O., S. 421.

5) Vgl. Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 499.

stehen. EDV-Anwendungen bleiben im Absatzbereich auf die Marktforschung beschränkt; hier hat der lernende Industriekaufmann die Möglichkeit, planmäßig und systematisch Informationen zum Zweck der Entscheidungsvorbereitung zu sammeln¹⁾ und in ein zu entwickelndes Marketingkonzept einzubringen (Übersicht 84: Richtziel R 16).

I n f o r m a t i o n s w i r t s c h a f t: Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann sieht im Rechnungswesen mehr ein Dokumentations- und Rechenschaftsinstrument²⁾, weniger dessen Steuerungsfunktion im Sinn von Einflußnahme auf laufende und künftige Betriebsprozesse durch Bereitstellung von Informationen³⁾. Heinen u.a. heben die Gewinnung, Auswahl, Verarbeitung und Weitergabe von Informationen als zentrales Problem der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre heraus, weil die Güte einer Entscheidung von Anzahl, Genauigkeit und zeitlich adäquatem Bereitstellen von Informationen über Alternativen, deren Konsequenzen und die das Verhalten begrenzenden Faktoren abhängt⁴⁾. Die Aufgabenbeschreibung des Funktionsbereichs Informationswirtschaft setzt sich zudem bereits terminologisch von bloßer Kontrolle der Geld- und Kapitalbewegungen sowie der Beobachtung des betrieblichen Werteflusses ab⁵⁾.

Informationswirtschaftliche Entscheidungen sind an optimaler Kommunikation und Koordination der betrieblichen Funktionsbereiche zu orientieren. Entscheidungsvorbereitung,

-
- 1) Vgl. Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 350 f.
 - 2) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 11 f.
 - 3) Vgl. Kosiol, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1968, S. 241-243; Vieweg, R.: Organisation und Revision des Rechnungswesens bei automatisierter Datenverarbeitung. Herne 1972, S. 25.
 - 4) Vgl. Heinen, E. u.a.: Informationswirtschaft. In: Heinen, E., (Hrsg.), a.a.O., S. 683; vgl. dazu: Coenenberg, A.G.: Rechnungswesen, Organisation des. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 1413-1424.
 - 5) Vgl. Krähe, W.: Finanzierung, Organisation der. In: Ebenda, Sp. 535.

Planung und Organisation in diesem Qualifikationsbereich bedingt Eingriffe in fast alle Tätigkeitsfelder, aus denen die Informationswirtschaft Routinearbeiten, wie Abgangs-, Zugangs-, Bestandskontrollen (Materialwirtschaft), Produktionsablaufs- und Produktionsfortschrittsüberwachung (Produktionswirtschaft), Lohn-, Gehalts-, Provisionsabrechnungen (Personalwirtschaft), Kundenauftragserfassung, -prüfung, -bestätigung (Absatzwirtschaft), Budget- und Liquiditätskontrolle (Finanzwirtschaft), ganz oder teilweise an sich zieht¹⁾.

Die qualitative Polarisierung kaufmännischer Tätigkeiten²⁾ reiht immer mehr Industriekaufleute in diesen Prozeß der Umwandlung traditionell manueller Arbeitsverrichtungen in maschinelle ein; Entscheidungen über Art, Inhalt, Umfang und Zeitpunkt bereitzustellender Informationen bleiben zunehmend der mittleren Führungsebene überlassen. Mit rationaler und entscheidungsorientierter Wahl der Darstellungsform, des Führungszahlensystems und der Erfassungszeiträume setzt der Industriekaufmann die Informationswirtschaft in den Rang eines unentbehrlichen Führungsinstrumentes³⁾. Der Auszubildende ist in diesem Qualifikationsbereich dahin zu führen, daß er mit Hilfe von Basiskenntnissen der EDV-Anwendung und aufgrund der bereits vorher in den anderen Betriebsabteilungen gewonnenen Einblicke fähig wird, ein breites Spektrum von Informationen zur EDV-Verarbeitung aufzubereiten (Übersicht 84: Richtziel R 17).

F i n a n z w i r t s c h a f t: Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann spricht finanzwirtschaftliche Aspekte le-

1) Vgl. Mertens, B.: Anwendungen der EDV im Industriebetrieb. In: Jacob, H. (Hrsg.): Industriebetriebslehre in programmierter Form, Bd. 3. Wiesbaden 1972, S. 375-460.

2) Vgl. S. 197 dieser Arbeit.

3) Vgl. Kosiol, E.: Das Rechnungswesen im Dienste der Unternehmensführung. In: Ulrich, H. und Trechsel, F. (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Unternehmung. Bern 1957, S. 61-77; Grochla, E.: Die Bedeutung der automatisierten Datenverarbeitung für die Unternehmensführung. In: IBM-Nachrichten, Heft 2/1968, S. 84-91.

diglich im Abschnitt Zahlungsverkehr an¹⁾; eine finanzwirtschaftliche Interpretation, die zur Umsetzung der Zahlenwerte in Entscheidungshandeln erforderlich ist, unterbleibt. Finanzwirtschaft als weiteren Funktionsbereich in den Ausbildungsgang Industriekaufmann einzuführen, wird aus mehreren Gründen notwendig. Kapitalbeschaffung, -verwendung und -rückzahlung gehören zu den zentralen Aufgaben eines Unternehmens²⁾, deren Verständnis zur Erfassung der betrieblichen Gesamtzusammenhänge unerlässlich erscheint. Ohne Fähigkeiten und Fertigkeiten im finanzwirtschaftlichen Bereich, ohne Durchschauen finanzwirtschaftlicher Vorgänge kann der Industriekaufmann schwerlich Funktionen auf mittlerer Führungsebene ausüben, einen eigenen Betrieb aufbauen und Anschluß an Weiterbildungsmöglichkeiten im tertiären Bereich des Bildungswesens finden.

Das finanzwirtschaftliche Verfolgen übergeordneter Betriebsziele, wie Wachstum, Sicherheit, Unabhängigkeit, Macht und Prestige³⁾, setzt in der Endphase der Ausbildung von Industriekaufleuten fachübergreifende Akzente hinsichtlich externer Abhängigkeiten. Absatzwirtschaftliche und materialwirtschaftliche Determinanten bestimmen die betriebsinternen Rahmenbedingungen und verdeutlichen wiederum das Ineinandergreifen betriebsbezogener Individualverhältnisse und studienbezogener Gesamtschau.

Der Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung zum Zweck der Bereitstellung des für den betrieblichen Transformations- und Umsatzprozeß erforderlichen Kapitals in der "richtigen Menge und Fristigkeit, im richtigen Zeitpunkt und zum geringsten Preis"⁴⁾, bedarf umfangreicher planender,

1) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 12.

2) Vgl. Hahn, O.: Das Wesen der Finanzierung. In: Derselbe (Hrsg.): Handbuch der Unternehmensfinanzierung. München 1971, S. 22.

3) Vgl. Kappler, E. und Rehkugler, H.: Kapitalwirtschaft. In: Meinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 580-582.

4) Grochla, E., Automation, a.a.O., S. 65; vgl. dazu: Frischmuth, G.: Daten als Grundlage für Investitionsentscheidungen. Berlin 1969, insbesondere S. 9-13.

organisatorischer und kontrollierender Tätigkeiten, die künftig zum Aufgabenbereich von Industriekaufleuten gehören. Deshalb sollte schon der Auszubildende den Umgang mit leistungskontrollierenden Kennzahlen üben und durch systematische Auswertung von EDV-Informationen in der Lage sein, die Liquidität und Rentabilität des Unternehmens permanent und im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen zu kontrollieren (Übersicht 84: Richtziel R 18).

6.4.3.3 Abstimmung mit Leitzielen

Wie in den studienbezogenen und berufsfeldorientierten Lernbereichen stellt sich auch für fachliche Richtziele die Frage der Übereinstimmung mit den übergeordneten Leitzielen. Das in Anlehnung an Edding¹⁾ entstandene Leitzielsystem spricht berufsorientierte Fähigkeiten an, die in jedem der 6 Qualifikationsbereiche aufgrund ähnlicher Aufgabenstellungen entsprechend den 3 durchweg berücksichtigten Kriterien - funktionale Gliederung, Entscheidungsorientierung, Automatisierung - gleich bedeutsam sind (Übersicht 85).

Nach dem entscheidungsorientierten Ansatz der Betriebswirtschaftslehre, den Müller, Pilz und Steffens auch in die Wirtschaftspädagogik eingeführt haben²⁾, müßte Hinführung des Auszubildenden zur Entscheidungsfähigkeit im Ausbildungsgang Industriekaufmann an erster Stelle der Lernintentionen stehen. Dennoch gebührt dem in den Expertenvorgaben auf höchstem Relevanzniveau rangierenden logischen Denken³⁾ der Vorrang, weil zunehmendes Tätigwerden des Kaufmanns in

1) Vgl. Anlage 11 auf S. 406 dieser Arbeit.

2) Müller, K.R.: Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik, a.a.O.; Pilz, R. (Hrsg.): Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre. Paderborn 1974; Steffens, H.: Die Bedeutung entscheidungsorientierter Unterrichtsmethoden für die Berufswahlvorbereitung. In: Decker, F. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktische Konzepte, a.a.O., S. 73-86.

3) Vgl. Übersicht 58 auf S. 177 dieser Arbeit.

Übersicht 85

Abstimmung der fachbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (Fähigkeiten)
in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann unterschiedenen Gewichtung
- eigener Vorschlag -

Leitziele - Fähigkeiten -	R 13 Material- wirtschaft	R 14 Produktions- wirtschaft	R 15 Personal- wirtschaft	R 16 Absatz- wirtschaft	R 17 Informations- wirtschaft	R 18 Finanz- wirtschaft	Summe der Gewichtungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 1 Logisches Denken	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 2 Dispositives Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 3 Zusammenarbeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 4 Entscheidungsfähigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 5 Konzentration u. Genauigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 6 Kritisches Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 7 Analytisches Denken	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 8 Konfliktbewältigung	x	x	x	x	x	x	6
L 9 Ausdauer	x	x	x	x	x	x	6
L 10 Bewahrung vor Manipulation	x	x	x	x	x	x	6

Planungs-, Organisations- und Kontrollfunktionen (Entscheidungsvorbereitung) und vermehrte Entscheidungskompetenzen auf mittlerer Führungsebene ohne einen hohen Grad logischen Denkens nicht vorstellbar sind. Die im Ausbildungsgang Industriekaufmann auf mittlerem Relevanzniveau anzustrebende Entscheidungsfähigkeit läßt jedoch die Notwendigkeit erkennen, die global ohne Differenzierung nach Lernorten gewerteten Relevanzebenen dem jeweils für optimale Erfüllung geeigneten Lernort, Betrieb oder Schule, zuzuweisen. Es gibt spezielle im Lernort Betrieb oder im Lernort Schule erlernbare Qualifikationsmerkmale, zu denen der jeweils andere Lernort nur wenig beitragen kann. Der im Leitzielsystem übergeordnete Rahmen führt z.B. hinsichtlich der Fähigkeit zu logischem Denken überwiegend in den Lernort Schule, während dispositives Denken und Entscheidungsfähigkeit vorwiegend aus betrieblichen Lernprozessen resultieren.

Das Leitzielsystem der charakterlichen Eigenschaften läßt sich ebenfalls jedem der 6 Qualifikationsbereiche gleichstark zuordnen (Übersicht 86). Allerdings berücksichtigen die auf Leitzielebene gewerteten charakterlichen Eigenschaften direkter die betrieblichen Situationen, denn Verantwortungsbewußtsein und Initiative, durch Expertenentscheidung mit höchster Relevanz bewertet, vermag der Lernort Betrieb in der Regel stärker als der Lernort Schule zu fördern, der seinerseits die Leitzielvorgabe der Experten stärker mit dem Anstreben von Aufgeschlossenheit und Toleranz unterstützt.

Die Verbindung der vorgegebenen Leitziele mit den im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich formulierten fachbezogenen Richtzielen ist in allen Qualifikations-(Funktions-)bereichen herstellbar. Sie gibt Richtung und Gewicht der fachbezogenen Bildungsintentionen vor, die im folgenden auf Grob- und Feinzielniveau zu konkretisieren sind.

Übersicht 86

Abstimmung der fachbezogenen Richtziele mit den Leitzielen (charakterliche Eigenschaften) in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann unterschiedenen Gewichtung
- eigener Vorschlag -

Leitziele - charakterliche Eigenschaften -	R 13 Material- wirtschaft	R 14 Produktions- wirtschaft	R 15 Personal- wirtschaft	R 16 Absatz- wirtschaft	R 17 Informations- wirtschaft	R 18 Finanz- wirtschaft	Summe der Gewichtungen
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 11 Verantwortungs- bewußtsein	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
L 12 Initiative	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	18
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 13 Aufgeschlossen- heit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
L 14 Kontakt- freudigkeit	xx	xx	xx	xx	xx	xx	12
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 15 Fleiß	x	x	x	x	x	x	6
L 16 Toleranz	x	x	x	x	x	x	6
L 17 Ordnungsliebe	x	x	x	x	x	x	6
L 18 Selbstbeherr- schung	x	x	x	x	x	x	6
L 19 Hilfsbereit- schaft	x	x	x	x	x	x	6
L 20 Pünktlichkeit	x	x	x	x	x	x	6

7 Grobziele und Feinziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

Die als Richtziele nur global und vage formulierten Bildungsintentionen sind nun auf niedrigerem Abstraktionsniveau als Grobziele und Feinziele zu konkretisieren. Auf Grobziel-niveau stellt sich die Aufgabe, Inhaltseinheiten (Themen-sektoren) zu identifizieren¹⁾, deren Zerlegung auf Feinziel-niveau zu operationalisierbaren Formulierungen von Endverhaltensbeschreibungen führt. Dieser Vorgang entspricht dem von Robinsohn angeregten Herstellen relevanter Verbindungen zwischen Qualifikationen und Curriculumelementen²⁾ und verdeutlicht den engen Zusammenhang lerninhaltsbezogener Grob- ziele und verhaltensbezogener Feinziele. Beide Lernzielar- ten sind so eng miteinander verknüpft, daß ihre Entwicklung entgegen der analytischen Trennung im strategischen Modell des Lernzielsystems Industriekaufmann³⁾ hier synchron, in zusammengefaßter Darstellung erfolgt.

7.1 Lernziele und Lerninhalte

Da jedes Verhalten des Lernenden aus Lerninhalten erwächst, muß lernzielorientierte Lernplanung Verhaltens- und Inhalts- aspekte von Qualifikationen verknüpfen⁴⁾. In der Ableitung von Zielvorstellungen aus bestimmten Lerninhalten liegt eine bedeutsame didaktische Entscheidung, weil die Verwen- dung gerade dieses Inhalts andere Inhalte ausschließt⁵⁾.

1) Vgl. Übersicht 6 auf S. 40 dieser Arbeit: Strategische Phase I.

2) Vgl. Übersicht 3 auf S. 31 dieser Arbeit: Strategische Phase IV.

3) Vgl. Übersicht 9 auf S. 51 dieser Arbeit: Strategische Phasen IV und V.

4) Vgl. Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 3. Aufl., Hannover 1973, S. 141; Meyer, H.L.: Trainings- programm zur Lernzielanalyse. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1975, S. 22 f.

5) Vgl. Messner, R., a.a.O., S.232.

Reinhardt bemerkt zu Recht, daß Lernzielformulierungen auf hohem Abstraktionsniveau (Leitziele, Richtziele) noch kein didaktisches Auswahlkonzept liefern, doch widerspricht seine "Lernzielplanung vom Lerngegenstand aus"¹⁾ keineswegs dem lernzieltheoretischen Ansatz, weil am Ende des Planungsprozesses Lerninhalte und damit verbundene Qualifikationen, wenn sie nicht durch übergeordnete Lernziele gestützt sind, ebenfalls ausscheiden. Überbetonung des Inhaltsaspekts birgt die Gefahr, daß Ausbilder und Lehrer tradierte Lerninhalte durch Pseudo-Leitziele, wie Bedeutsamkeit, Vereinfachbarkeit, Notwendigkeit an sich²⁾, legitimieren; Ersetzen tradierter, durch übergeordnete Lernziele nicht mehr legitimierter Lerninhalte erfolgt mit größerer Wahrscheinlichkeit, wenn von vornherein ein auf Expertenkonsens basierender Leitzielkatalog und wissenschaftsbestimmte zukunftsbezogene Orientierungen auf Richtzielniveau den Rahmen der auf Feinzielniveau in Frage kommenden Lerninhalte beschränken.

Im ausgefächerten Leitzielsystem Industriekaufmann (Fähigkeiten und charakterliche Eigenschaften) gelingt die Herstellung irgendeiner Verbindung für fast jeden Lerninhalt. Deshalb ist neben diesem Rückbezug die didaktische Orientierung am fachbezogenen Richtzielsystem erforderlich: Klarheit über funktionale Abläufe, Entscheidungsorientierung, Automatisierungstendenzen. Dementsprechend sind nur solche Lerninhalte in Grobzielen und Feinzielen zu berücksichtigen, die diesen als Richtziele formulierten Anspruch unterstützen.

Nun ist der lernzielorientierte Maßstab für die didaktische Struktur der fachbezogenen Qualifikationen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann gewonnen. Vorzugsweise sind jetzt

1) Reinhardt, E.: Lernzielplanung vom Lerngegenstand aus. In: WuE, Heft 2/1974, S. 43-48.

2) Vgl. Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 5. Aufl., München 1965, S. 94.

jene Lernziele herauszuheben, die als Belege für die hier vertretene Auffassung stehen, daß den auf hohen Taxonomiestufen in Lernziele umgesetzten fachbezogenen Lerninhalten des Ausbildungsberufs Industriekaufmann studienorientierte Qualifikationen immanent sind.

7.2 Taxonomische Gewichtung

Die hermeneutisch ermittelten didaktischen Auswahlkriterien des Richtzielsystems sagen allein nichts über die Gewichtung der Lerninhalte, über Breite und Tiefe der Stoffvermittlung. Hier greift empirisch-analytisch die Expertenbefragung ein und zielt mit der Frage¹⁾

"Wie stark würden Sie in der Ausbildung zum Industriekaufmann die hier aufgezählten Lerninhalte betonen?"

auf jeweils Entscheidung für ein bestimmtes Lernzielniveau zwischen Reproduktion und Kreativität²⁾. Mit ihrem Votum für die mit

- kennenlernen
- Zusammenhänge verstehen
- Kenntnisse anwenden können
- eigene Ideen entwickeln

umschriebenen Lernzielstufen stecken die Experten den Vermittlungsrahmen kognitiver Qualifikationen auf Grobzielniveau ab, und auf Feinzielniveau geben zugeordnete charakteristische Verben³⁾ Ausbildern und Lehrern für Qualität und Quantität der zu vermittelnden Qualifikationen einen eindeutigen Orientierungsmaßstab, weil gemäß hierarchischem Prinzip jede höhere Lernzielstufe die darunter liegenden Stufen einschließt.

Für daran anknüpfendes Formulieren von Lernzielen des affektiven und psychomotorischen Lernbereichs ist bisher noch kein Vorbild bekannt geworden. Ohne affektiv begründete

1) Vgl. Anlage 1, Frage 7, auf S. 394 dieser Arbeit.

2) Vgl. Anlage 3 auf S. 397 dieser Arbeit.

3) Vgl. Anlage 25 auf S. 418 dieser Arbeit.

Interessen, Einstellungen, Gefühle und Werthaltungen sind Bildungsintentionen auf unterschiedlichem Lernzielniveau nicht abstimmbare, und ohne konkret genannte psychomotorische Lernabsichten bleibt der Lernort Betrieb - insbesondere der Unterweisungsvorgang und das selbständige Arbeiten am Ausbildungsplatz - in Stellenwert und Relevanz nicht voll erfassbar. Zwar vermag die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen nicht zu trennen, das Aufspalten und Nebeneinanderreihen der drei Verhaltensbereiche erhöht jedoch die Transparenz der Lernvorgänge und zeigt auf, wie sich affektive und psychomotorische Lernzielerreichung über kognitive Fragestellungen realisiert¹⁾. Taxonomische Gewichtung per Expertenentscheidung und entsprechende Zuordnung von Lerninhalten erscheint im affektiven und psychomotorischen Lernbereich nicht angebracht, weil für affektives Werten und psychomotorisches Koordinieren der Handlungsweisen²⁾ nicht die Breite und Tiefe der Stoffvermittlung, sondern die an der jeweils höchsten Lernzielstufe orientierten Problemstellungen und Leistungsansprüche entscheidend sind. Anders als im kognitiven Lernbereich stellen auf unteren Lernzielstufen nachgewiesene Verhaltensweisen nur Teilerfolge dar und scheiden als erstrebenswertes Endverhalten aus.

Die Verknüpfung des kognitiven Grob- und Feinzielkonzepts mit den Expertenentscheidungen über die in Anlehnung an das Ausbildungsberufsbild Industriekaufmann³⁾ zur Gewichtung vorgelegten Themensektoren⁴⁾ sei am Beispiel "Allgemeine Büroarbeiten" erläutert⁵⁾. In allen 5 Funktionsbereichen der geltenden Ausbildungsordnung Industriekaufmann

-
- 1) Vgl. Dubs, R.: Wirtschaftsunterricht und Werthaltungen. In: Decker, F. (Hrsg.), a.a.O., S. 32.
 - 2) Vgl. Übersicht 63 auf S. 186 dieser Arbeit.
 - 3) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 5f.
 - 4) Vgl. Anlage 1, Frage 7 auf S. 394 dieser Arbeit.
 - 5) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der anderen 9 Themensektoren im Bereich allgemeiner Fertigkeiten und Kenntnisse sind in Anlage 26-34 auf S. 419-423 aufgeschlüsselt.

Übersicht 87

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"allgemeine Büroarbeiten"
im Ausbildungsberuf Industriekaufmann

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • •	•	• • • • • •	•
Wissenschaftler	•		• • • • • •	• • •
Industrie- und Handelskammern		•	• • • • • • • • • •	• •
Gewerkschaften	• •		• • • • • •	• • • • • •
Berufsschullehrer	•	•	• • • • • •	• •
Ausbildungsleiter	•		• • • • • •	• • • • • •
Ausbildungs- beauftragte	• •	•	• • • • • •	• •
Industriekaufleute	• •	•	• • • • • •	• •
Auszubildende	• •	•	• • • • • •	• •
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • • • •	• • •

) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

fallen solche Tätigkeiten in jeweils unterschiedlicher Ausprägung an¹⁾ und sind nach mehrheitlicher Auffassung der Experten (gewogener Durchschnitt) auf der Lernzielstufe Transfer zu vermitteln (Übersicht 87), d.h. der Auszubildende soll kognitiv vorhandene Fähigkeitsstrukturen auf ähnliche Sachverhalte

1) Vgl. Übersicht 75 auf S. 230 dieser Arbeit.

übertragen, affektiv soll er Phänomene der Leistungsanforderung beachten, möglicherweise darauf reagieren und/oder zur Bewertung gelangen, psychomotorisch soll er kognitive und affektive Verhaltensstrukturen in koordinierte Handlungsweisen umsetzen. Zwar vertritt innerhalb der Experten-
gruppe z.T. ein beachtlich hoher Prozentsatz abweichende Meinungen (z.B. Gewerkschaften: 20% Reproduktion, 40% Kreativität), doch ergeben die ebenfalls durch Expertenentscheidungen gewonnenen Gewichtungsfaktoren¹⁾ insgesamt die als gewogene Durchschnitte ausgewiesene Verteilung. 80% der befragten Experten wollen demnach allgemeine Büroarbeiten über das Lernzielniveau Reorganisation hinausführen, 30% sogar bis zur Stufe Kreativität²⁾, und belegen mit diesem Votum die Auffassung, daß auch allgemeine Büroarbeiten transferierendes und kreatives Denken, somit studienbezogenes Lernen ermöglichen.

In ähnlicher Weise äußern sich die Expertengruppen zu den anderen allgemeinen Fertigkeiten und Kenntnissen der Ausbildungsordnung Industriekaufmann (Übersicht 88), wobei sie für die Themensektoren "Struktur und Funktionen der Industrie" und "Unternehmungsorganisation" sowie die gleichfalls laut Ausbildungsordnung keiner Betriebsfunktion unmittelbar zugeordneten Lerninhalte "Verwaltungs- und Büroorganisation" und "automatisierte Datenverarbeitung" lediglich das Lernzielniveau Reorganisation anstreben und damit dokumentieren, daß sie in diesen Lernbereichen an unterrichtliche Kenntnisvermittlung, nicht an Anwendung und Ausübung denken. Die zunehmend automatisierten Arbeitsvollzüge und künftig zu treffenden organisatorischen Ent-

1) Vgl. Übersicht 42 auf S. 113 dieser Arbeit.

2) Bei den Gruppen Gewerkschaften und Ausbildungsleiter je 40%. Anders als dieses Expertenvotum gewichtet die Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 8: 2mal Grundkenntnisse, 1mal Kenntnisse, 2mal Mitwirken (vgl. zur Gegenüberstellung: Übersicht 73 auf S. 226 dieser Arbeit).

scheidungen des Industriekaufmanns finden in diesen Expertenvoten keine Berücksichtigung.

Da der jeweils gewogene Durchschnitt über die taxonomische Gewichtung der allgemeinen Fertigkeiten und Kenntnisse entscheidet, erübrigt sich die detaillierte Diskussion der Expertenvoten¹⁾. Ausbilder und Lehrer können höhere Gewichtungen anstreben, als es die in Übersicht 88 eingetragenen Expertenentscheidungen erkennen lassen; die Spalten "Kundenberatung", "gesetzliche Bestimmungen zur Berufsausübung", "arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften" verlocken geradezu, didaktisch entsprechend aufbereitet, zu "Problementdeckungen"²⁾.

7.3 Organisation der Lernsequenzen

Eine Lernsequenz umfaßt eine aus mehreren Elementen zusammengesetzte Reihe oder Serie von Lernprozessen, die zueinander in Wechselwirkung stehen³⁾. Für den doppelqualifizierenden Ausbildungsgang Industriekaufmann führt die zur Blockeinteilung⁴⁾ erfolgte Expertenentscheidung zu 9 auf der Berufsgrundschule aufbauenden Lernphasen, wobei sich jeweils 2 betrieblichen Kursen ein schulischer Lernabschnitt anschließt (Übersicht 89), der die im Betrieb induktiv gewonnenen Erkenntnisse deduktiv vertieft. In jedem der 6 Qualifikationsbereiche - Materialwirtschaft, Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft, Absatzwirtschaft, Informationswirtschaft, Finanzwirtschaft - sind nun Grob-

1) Vgl. Anlage 26-34, 52 und 53 auf S. 419-423 und 432 dieser Arbeit.

2) Peege, J.: Die Pflichten im Ausbildungsvertrag. In: der arbeitgeber, Heft 21/1971, S. 894.

3) Vgl. Eigenmann, J., a.a.O., S. 26.

4) Vgl. Übersicht 53 auf S. 143 dieser Arbeit.

Übersicht 88

Expertenentscheidung

zur taxonomischen Gewichtung allgemeiner Kenntnisse und Fertigkeiten
Organisation und automatisierter Datenverarbeitung

Themensektoren	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Struktur und Funktionen der Industrie	• • •	• • • • •		
Unternehmens- organisation	• •	• • • •	•	•
allgemeine Büro- arbeiten	•	•	• • • •	• • •
berufsbezogenes Rechnen		•	• • • • •	•
berufsbezogener Schriftverkehr	•		• • • •	• • •
statistische Arbeiten	• •	• •	• • • •	•
Kundenberatung	• •	• •	• • •	• •
gesetzliche Bestimmungen zur Berufsausübung	• • •	• • •	• • •	
arbeits- und sozialrecht- liche Vorschriften	• •	• • •	• • • •	
Arbeitsschutz und Unfallverhütung	• • •	• •	• • •	•
Verwaltungs- und Büroorganisation	• • •	• • • •	•	
automatisierte Datenverarbeitung	• •	• • • •	• • •	•

• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

und Feinziele zu formulieren, die sich gemäß der hierarchischen Struktur des taxonomischen Konzepts jeweils an der höchsten per Expertenentscheidung vorgegebenen Lernzielstufe des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereichs orientieren. Aus-

Übersicht 89

Zuordnung der Qualifikationsbereiche
im Kurssystem des Ausbildungsberufs Industriekaufmann

	M o n a t e											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fachstufe III	Informations- wirtschaft				Finanz- wirtschaft				Informations- u. Finanzwirtschaft			
Fachstufe II	Personal- wirtschaft				Absatz- wirtschaft				Personal- u. Ab- satzwirtschaft			
Fachstufe I	Material- wirtschaft				Produktions- wirtschaft				Material- u. Pro- duktionswirtschaft			
Grundstufe	B e r u f s g r u n d s c h u l e											
Schraffiert: Unterricht in den Lernorten Schule und Betrieb												

bildern und Lehrern bleibt es im Rahmen ihrer unterrichtlichen Freiheit selbstverständlich überlassen, in eigener Entscheidung selbst Lernziele z.B. für das Anstreben der Lernzielstufe "Transfer" über das Niveau von "Reproduktion" und "Reorganisa-
tion" hinaus zu erreichen¹⁾.

Die durch Bindung an Qualifikationsbereiche integriert dargestellten Bildungsintentionen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann liefern den Lernorten Betrieb und Schule ein einheitliches Qualifikationskonzept, das Beziehungen und Querverbindungen offenlegt und zugleich die Arbeitsteilung zwischen den Lernorten dergestalt

1) Umfangreiche Lernzielkataloge mit Hunderten von Lernzielformulierungen (z.B. Kreim, E. u.a.: Lernziele Bankkaufmann, Stuttgart 1974) bewegen sich vorwiegend auf dem Lernzielniveau Reproduktion und lassen Ausbilder und Lehrern nicht die Freiheit, eigene Wege zur höchsten anstrebbaren Lernzielstufe einzuschlagen.

zuläßt, daß der Betrieb psychomotorische Lernziele am Ausbildungsplatz erreicht, in betrieblichem Unterricht und Unterweisung kognitive Lernprozesse einleitet, die die Schule dann nachbereitend vertieft, und affektive Verhaltensweisen funktional anregt, die die Schule intentional verfestigt. Da kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen in den Lernarten und Lernorten des Ausbildungsgangs Industriekaufmann vielfältig ineinandergewoben sind, bedarf ein solches Grobziel- und Feinzielkonzept keiner Abstimmungsmechanismen.

7.4 Grob- und Feinziele in den fachlichen Qualifikationsbereichen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann

Den Experten sind die Lerninhalte der 5 Funktionsbereiche des derzeit geltenden Ausbildungsberufsbildes Industriekaufmann¹⁾ zur taxonomischen Gewichtung vorgelegt worden, weil nur diese Fassung bundesweit den für eine Befragung notwendigen Bekanntheitsgrad besitzt. Die unterschiedliche Zahl der Themensektoren je Funktionsbereich (von Personalwirtschaft = 2 bis Rechnungswesen = 5) wird bewußt in Kauf genommen, denn die Gewichtung der Expertengruppen umfaßt jeweils nur Teilqualifikationen, die dann aus der Sicht doppelqualifizierender Bildungsintentionen zu ergänzen sind.

7.4.1 Materialwirtschaft

Der Funktionsbereich Materialwirtschaft eignet sich deshalb zur ersten Phase der Ausbildung von Industriekaufleuten, weil dort der betriebliche Wertefluß beginnt; vom Volkswirtschaftslehreunterricht des Berufsgrundschuljahres her sind aus mehreren Rahmenthemen - wirtschaftliche Verhaltensweisen, Marktgeschehen, Preisbildung - bereits Basiskennt-

1) Vgl. Anlage 1, Frage 7, auf S. 394 dieser Arbeit.

nisse vorhanden¹⁾, die den Einstieg in die betriebliche Materialwirtschaft begünstigen.

7.4.1.1 Didaktische Struktur

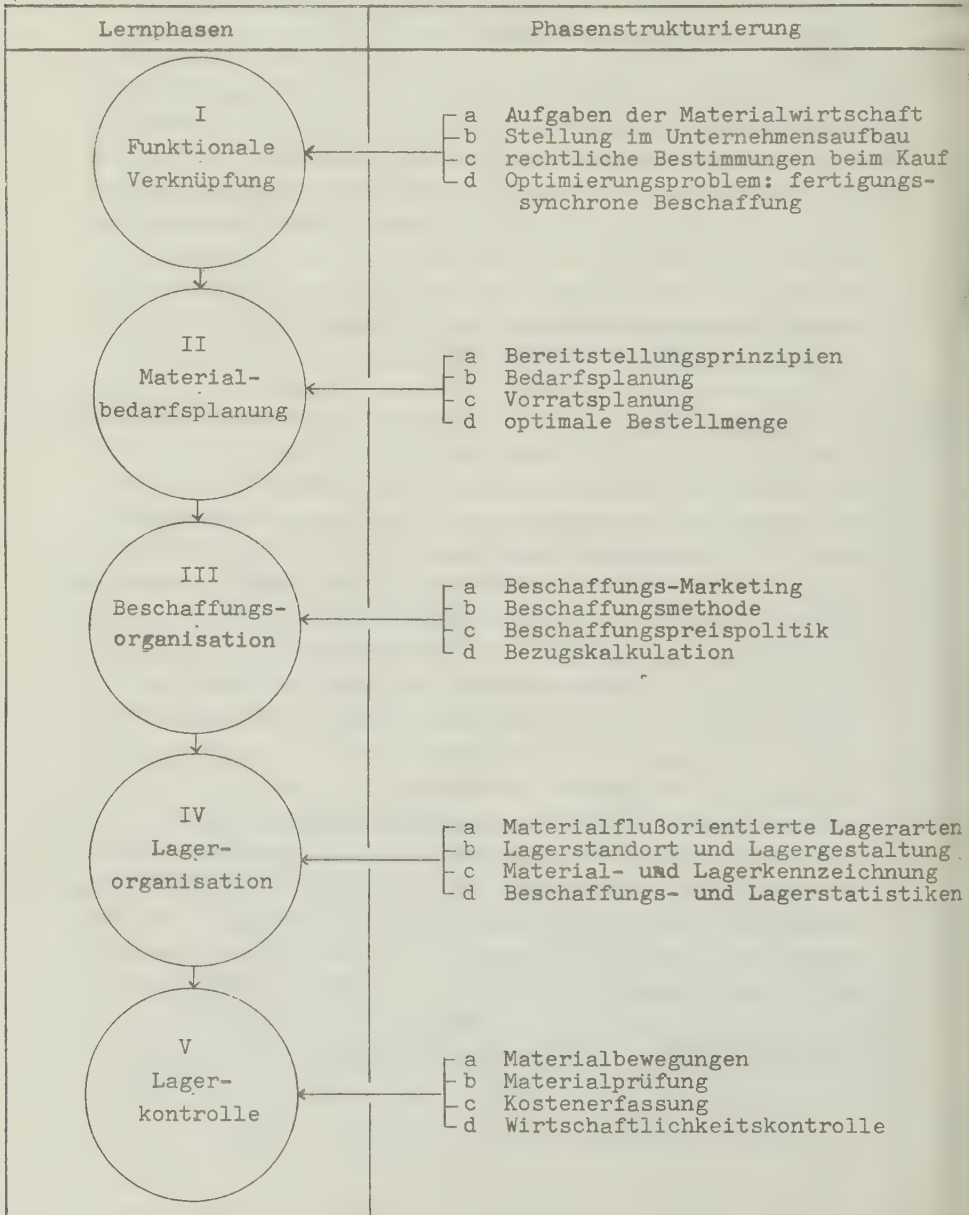
Materialwirtschaftliche Fragestellungen sind weder in den Lehrplänen für Industriefachklassen noch im betriebswirtschaftlichen Schrifttum einheitlich behandelt. Der nur auf die Betriebspraxis bezogene Ansatz der Ausbildungsordnung Industriekaufmann scheidet als Orientierungsrahmen des doppelqualifizierenden Bildungsgangs aus, weil er weder die Wissenschaftsorientierung noch ein fachbezogenes Richtziel-system als Bestimmungsfaktoren der didaktischen Struktur berücksichtigt. Funktionale Abläufe, Entscheidungsorientierung und Automatisierung stehen als Vorgaben für die 5 didaktischen Phasen der Materialwirtschaft (Übersicht 90).

Das Prinzip der Durchschaubarkeit funktionaler Abläufe bedeutet zweierlei: als Lernphase I im betrieblichen Unterricht die funktionale Verknüpfung der Materialwirtschaft mit den anderen Funktionsbereichen betrachten und die nachfolgenden Phasen gemäß der zeitlichen Folge der Tätigkeiten aufeinander aufbauen. Entscheidungsorientierung bedingt, daß die praxisbezogenen Phasen II bis V mit den Begriffen Planung, Organisation und Kontrolle die Absicht verdeutlichen, die Tätigkeiten des Industriekaufmanns künftig tendenziell auf mittlerer Führungsebene anzusiedeln und deshalb im Ausbildungsverlauf Entscheidungsvorbereitung, -durchführung und -kontrolle didaktisch zu erschließen. Überlegungen zur Automatisierung sind vor allem anzustellen, wenn Rechenvorgänge (Bezugskalkulation, Wirtschaftlichkeitsrechnung), Kostenerfassung und Schriftverkehr als Hilfsmittel der Materialwirtschaft zur Diskussion stehen.

1) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 12-15.

Übersicht 90

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Materialwirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung verlangt, diesen didaktischen Rahmen im Detail mit nur solchen Lerninhalten zu füllen, die gesicherte Erkenntnisse der wissenschaftlichen Industriebetriebslehre darstellen. Die didaktische Strukturierung des Qualifikationsbereichs Materialwirtschaft verfolgt das Ziel, die didaktische Reduktion der wissenschaftlichen Literatur zu erleichtern und außerdem fachlich-theoretische Lerninhalte mit praxisbezogenen und betriebs-spezifischen Bildungsintentionen (vorwiegend im psychomotorischen Lernbereich) zu verbinden.

7.4.1.2 Taxonomische Gewichtung

Neben der aus dem Richtzielsystem des Ausbildungsberufs Industriekaufmann hervorgegangenen Abgrenzung von Lerninhalten benötigt das Lernzielsystem als Richtschnur für Grob- und Feinzielformulierungen die von den Expertengruppen zu treffenden Entscheidungen über Umfang und Tiefe der Stoffvermittlung. Außer allgemeinen Fertigkeiten und Kenntnissen, die sich durch alle 6 Qualifikationsbereiche der Ausbildung des Industriekaufmanns ziehen¹⁾, sind gemäß Ausbildungsberufsbild in der Materialwirtschaft die Themen-sektoren

- Einkauf und Materialdisposition
- Warenannahme und Warenprüfung
- Lagerung von Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen
- Materialverwaltung

relevant und daher den Expertengruppen zur taxonomischen Gewichtung vorgegeben worden²⁾. Die Zusammenfassung der gewogenen Durchschnittswerte³⁾ läßt als anzustrebendes Niveau durchweg die Lernzielstufe Transfer erkennen (Übersicht 91). Weitgehend stimmen die Experten mit den 16 Qualifikationsbeschreibungen im Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann

1) Vgl. Übersicht 75 auf S. 230 dieser Arbeit.

2) Vgl. Anlage 1, Frage 7, auf S. 394 dieser Arbeit.

3) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der 4 Themen-sektoren sind auf S. 423-425 dieser Arbeit als Anlagen 35-38 aufgeschlüsselt.

Übersicht 91

Expertenentscheidung zur taxonomischen Gewichtung im Qualifikationsbereich Materialwirtschaft

Themensektoren	Reproduktion	Reorganisation	Transfer	Kreativität
Einkauf und Materialdisposition	•	•	• • • • • •	• •
Warenannahme und Warenprüfung	• •	•	• • • • • •	•
Lagerung von Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen	• • •	• •	• • • •	•
Materialverwaltung	• •	• •	• • • • • •	•
• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen				

überein, die 9mal Transfer und 2mal Kreativität aufführen¹⁾. Somit sind die Grob- und Feinzielformulierungen im Bereich der Materialwirtschaft - der Expertenentscheidung entsprechend - an der Lernzielstufe Transfer zu orientieren.

7.4.1.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Aus der didaktischen Struktur (Übersicht 90) und den taxonomischen Gewichtungen im Qualifikationsbereich Materialwirtschaft (Übersicht 91) ergeben sich Grob- und Feinzielformulierungen, die durch Endverhaltensbeschreibungen mit Hilfe charakteristischer Verben des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereichs²⁾ auf das Lernzielniveau Transfer zielen.

Die funktionale Verknüpfung des Materialbereichs (Lernphase I) beginnt mit der Aufgabenstellung, die nach Fäbller und Kupsch drei

1) Vgl. Übersicht 74 auf S. 227 dieser Arbeit.

2) Vgl. Anlage 25 auf S. 418 dieser Arbeit.

Komponenten umfaßt¹⁾, und mit der Einordnung der Beschaffung in den Unternehmensaufbau²⁾; auf die rechtlichen Bestimmungen, insbesondere zu den "Störungen beim Einkauf"³⁾, folgt das Optimierungsproblem der fertigungs- oder einsatzsynchrone Beschaffung⁴⁾ (Übersicht 92).

In der Lernphase II, der Materialbedarfsplanung⁵⁾, gelten nach Hammer neben fertigungssynchroner Beschaffung Einzelbeschaffung und Vorratsbeschaffung als Bereitstellungsprinzipien⁶⁾; der Auszubildende soll in der Lage sein, aus im betrieblichen Unterricht erarbeiteten allgemeinen Kenntnissen den Betriebsbezug herzustellen (Anlage 54). Die weiteren Lernsequenzen - Bedarfsplanung, Vorratsplanung, optimale Bestellmenge - orientieren sich an Wöhes Gliederung der Beschaffungs- und Lagerplanung⁷⁾.

Im Rahmen der Beschaffungsorganisation (Lernphase III) erlebt der Auszubildende die Realisierung der Planungen: Neben der "Marktforschung im Beschaffungswesen"⁸⁾ sind in erster Linie der Einsatz des beschaffungspolitischen Instrumentariums⁹⁾ und der rechnerische Vergleich unterschiedlich gestalteter Angebote¹⁰⁾ als Feinziele auf Transferniveau formuliert (Anlage 55).

Zur Lagerorganisation (Lernphase IV), insbesondere Lagerstruktur und -gestaltung (Arten, Standort, Kennzeichnung),

1) Vgl. Fäßler, K. und Kupsch, P.U.: Beschaffungs- und Lagerwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 202.

2) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 142-144.

3) Huber, K.: Industriebetriebslehre. 11. Aufl., Bad Homburg 1972, S. 90.

4) Vgl. Fäßler, K. und Kupsch, P.U., a.a.O., S. 204.

5) Die analog zur Übersicht 92 für die Lernphasen II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den Seiten 433-436 dieser Arbeit als Anlagen 54-57 zu finden.

6) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 146 f.

7) Vgl. Wöhe, G., a.a.O., S. 278-285.

8) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 144 f.

9) Vgl. Fäßler, K. und Kupsch, P.U., a.a.O., S. 238-241.

10) Vgl. Huber, K., a.a.O., S. 78 f.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
Qualifikationsbereich Materialwirtschaft
Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

Lernbereiche			
kognitiv		affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Kenntnisse und Fertigkeiten unter Berücksichtigung der funktionalen Verknüpfung des Materialbereichs anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		
	a) drei zentrale Problemstellungen des Funktionsbereichs Materialwirtschaft aus betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Sicht interpretieren können	a) für kurze Zeit die Funktionen eines Sachbearbeiters im Materialbereich verantwortlich übernehmen wollen	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben des Beschaffungs und Lagerbereichs behilflich sein
	b) die Stellung der Materialwirtschaft im Unternehmensaufbau aus ihren Aufgaben ableiten können	b) die Abhängigkeiten der Materialwirtschaft von anderen betrieblichen Funktionsbereichen bedenken	b) die organisatorischen Beziehungen der Materialwirtschaft zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen
	c) drei gesetzliche Bestimmungen zum Kaufvertrag auf praktische Fälle übertragen können	c) sich mit Lieferanten über Kaufvertragsstörungen ohne Einschaltung der Gerichte einigen wollen	c) Kaufvertragsstörungen betreffende Gerichtsurteile sammeln
	d) einen Arbeitsablaufplan zur fertigungs-synchronen Materialbeschaffung aufstellen können	d) die Notwendigkeit der Festlegung Eiserner Bestände und der Fixierung von Bestellzeitpunkten anerkennen	d) sich über Bestellzeitpunkte und Höhe der Eisernen Bestände im Ausbildungsbetrieb informieren

finden sich insbesondere bei Hammer zahlreiche Hinweise¹⁾. Auch die Aufgaben der Beschaffungs- und Lagerstatistik als Kontrollinstrument²⁾ sind vom Auszubildenden übernehmbar, wobei im Sinn zukunftsorientierter Ausbildung der Einsatz von EDV-Anlagen zu berücksichtigen ist (Anlage 56).

Kontrollfunktionen im materialwirtschaftlichen Bereich (Lernphase V) kann der auszubildende Industriekaufmann auch bereits selbständig übernehmen. Sie umfassen nach Hammer³⁾ Materialeingang, -prüfung, -abgabe, -rechnung und Wirtschaftlichkeitskontrolle (Anlage 57). Der am Dreitschritt Planung/Organisation/Kontrolle orientierte Abteilungsdurchlauf im Bereich Materialwirtschaft ist damit abgeschlossen.

7.4.2 Produktionswirtschaft

Die engen funktionalen Bindungen zwischen Materialwirtschaft und industrieller Fertigung empfehlen es, zum zweiten Abschnitt der betrieblichen Ausbildung die Produktionswirtschaft zu wählen. Über diesen spezifischen Industriebereich hat der auszubildende Industriekaufmann im Berufsgrundschuljahr, weil er seine Lerninhalte berufsfeldorientiert auswählt, in der Regel nur soviel erfahren, daß er "Arten und Aufgaben der Produktionsbetriebe beschreiben" und "den Standort als Entscheidungselement für die Errichtung des Betriebes erklären"⁴⁾ kann. Das Thema "fachliche Eigenart einzelner Industriezweige"⁵⁾ bedingt dagegen bereits einen so hohen Grad an Kenntnissen branchenspezifischer und betriebsindividueller Produktionsverhältnisse, daß diese im Grob- und Feinzielsystem erst in der Fachstufe I⁶⁾ unter dem Teilaspekt "Betriebsbezug" Berücksichtigung finden.

1) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 162-166.

2) Vgl. Wöhe, G., a.a.O., S. 975.

3) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 167-174.

4) Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 22f. (2 Zitate).

5) Löbner, W. und Bödeker, J.: Die kaufmännischen Berufe, Bd. 1 der Blätter zur Berufskunde. Bielefeld 1970, S. 34.

6) Vgl. Übersicht 89 auf S. 301 dieser Arbeit.

7.4.2.1 Didaktische Struktur

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann schenkt der Produktionswirtschaft nur relativ geringe Beachtung¹⁾, Lehrpläne für Industriefachklassen betonen dagegen produktionswirtschaftliche Problemstellungen stärker als die der anderen Funktionsbereiche²⁾ und orientieren sich damit am Erkenntnisstand der wissenschaftlichen Industriebetriebslehre. Die didaktische Aufbereitung auch dieses Funktionsbereichs nimmt die wissenschaftsbezogene Berücksichtigung funktionaler Abläufe, betrieblicher Entscheidungen und Automatisierungstendenzen als Orientierungsmaßstab.

Offenlegung der funktionalen Abläufe im Produktionsbereich erscheint an dieser Nahtstelle kaufmännischen und technischen Denkens besonders dringlich, weil der Auszubildende den gesamten Produktionsablauf unter wirtschaftlichen Aspekten (Kosten, Produktivität) sehen lernen soll. Der im betrieblichen Unterricht zu vermittelnde Überblick über die Stellung der Produktionswirtschaft im betrieblichen Funktionsgefüge muß deshalb den Produktionsablauf von der Produktionsprogrammplanung bis zur Produktionskontrolle verfolgen (Übersicht 93).

Entscheidungsprobleme im Fertigungsbereich gliedern Fäßler und Reichwald in "Fabrikplanung und Planung des Fertigungsablaufs, Globalsteuerung des Fertigungsprozesses und Feinsteuerung des Fertigungsprozesses"³⁾. Während Industriekaufleute mit Fabrikplanungen nur in Ausnahmefällen zu tun haben, sind die Planung des Produktionsprogramms und die Bereitstellungsplanung⁴⁾ als Phasen II und III hinzuzufügen; Ablaufsplanung ist mit der Grob- und Feinsteuerung als Produktionsab-

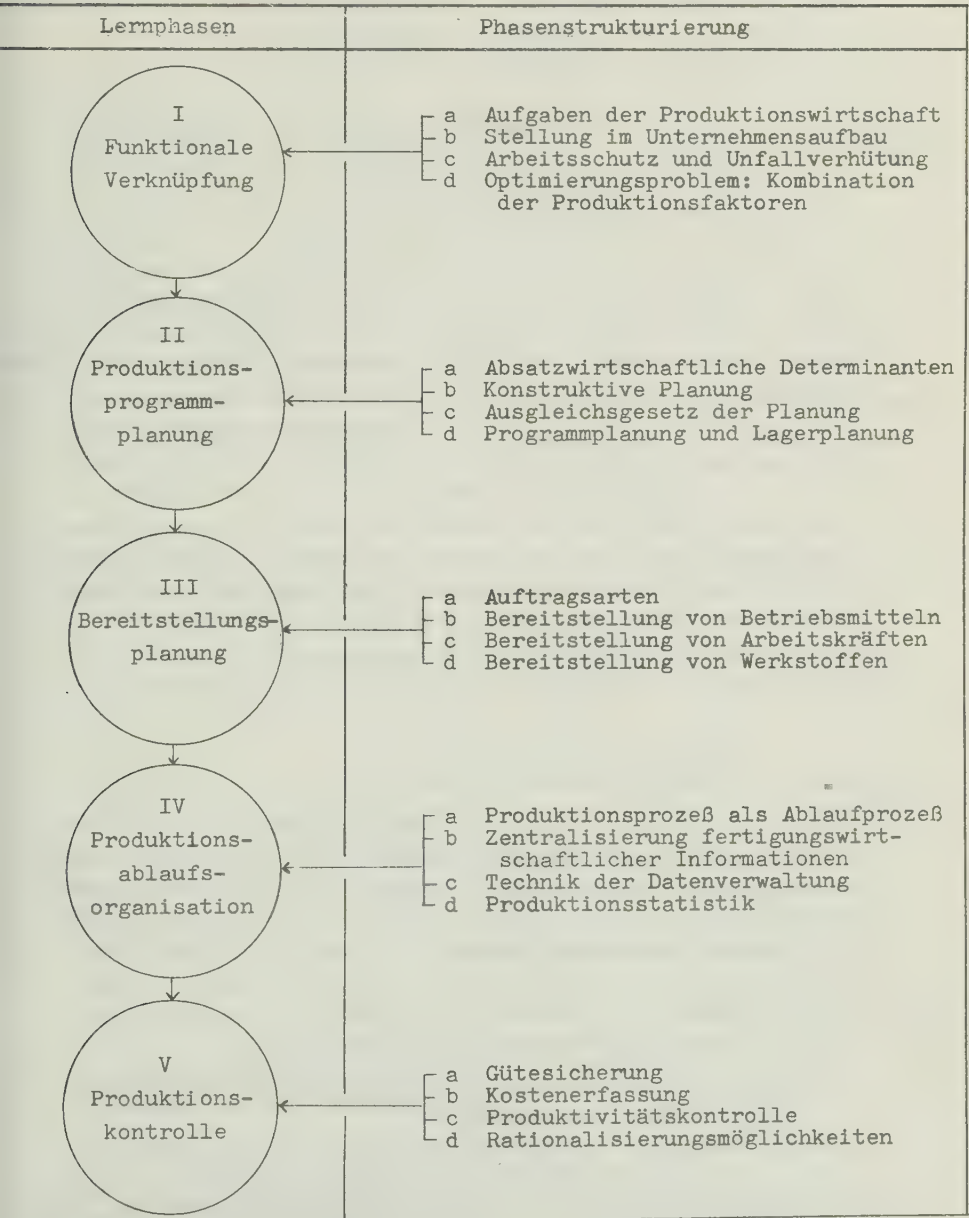
1) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf 233 dieser Arbeit.

2) Vgl. insbesondere Kultusministerium Bayern, a.a.O., S. 16; Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrplan für spezielle Betriebswirtschaftslehre, a.a.O., S. 15 f.; Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien Industriekaufmann NW, a.a.O., S. 29 f.

3) Fäßler, K. und Reichwald, R., a.a.O. S. 249,

4) Vgl. Gutenberg, E., Produktion, a.a.O., S. 151-199.

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Produktionswirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



lauforganisation in Phase IV zusammenzufassen, als Phase V ist die Produktionskontrolle unter den Aspekten Gütesicherung¹⁾ und Leistungsmessung²⁾ zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Produktionsablaufsorganisation³⁾ messen Fäßler und Reichwald der elektronischen Datenverarbeitung besondere Bedeutung zu und weisen ein breites Spektrum automatisierbarer kaufmännischer Tätigkeiten nach: Dateien, Baukastenstücklisten, Teileverwendungsnachweise, Arbeitspläne⁴⁾. Die Ausführungen zur EDV-gesteuerten Materialdisposition stellen die Verbindung zur Materialwirtschaft her und belegen die funktionsbereichsübergreifende Relevanz betrieblicher Automatisierungsprozesse. Zukunftsbezogene Ausbildung von Industriekaufleuten kommt nicht mehr ohne breite Kenntnisse in der elektronischen Datenverarbeitung aus, doch brauchen Umfang und taxonomisches Niveau der angestrebten Lernziele nicht mit dem teilweise parallel verlaufenden Ausbildungsgang Datenverarbeitungskaufmann⁵⁾ zu konkurrieren. Will ein Industriekaufmann seinen Ausbildungsschwerpunkt auf die Datenverarbeitung verlagern, sollte die in der Sekundarstufe II auszubauende horizontale Durchlässigkeit einen solchen Wechsel des Ausbildungsberufs ohne Zeitverlust zulassen.

7.4.2.2 Taxonomische Gewichtung

Die Expertengruppen haben in ihrer Entscheidung über Umfang und Tiefe des Lerninhalts "Automatisierte Datenverarbeitung" die Abgrenzung zwischen Industriekaufmann und Datenverarbeitungskaufmann gesehen und sich wohl deshalb mehrheitlich für nur Reorganisation ausgesprochen⁶⁾. Damit darf der Ausbil-

1) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 226-246.

2) Vgl. Kalveram, W., a.a.O., S. 92-98.

3) Die Verwendung des Begriffs "Organisation" erfolgt hier im Sinn einer Realisation des Geplanten und entspricht somit der Fertigungssteuerung.

4) Vgl. Fäßler, K. und Reichwald, R., a.a.O., S. 307-316.

5) Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Berufsbild für den Lehrberuf Datenverarbeitungskaufmann vom 9.7.1969. Bielefeld (1969).

6) Vgl. Anlage 53 auf S. 432 dieser Arbeit.

Übersicht 94

Expertenentscheidung
zur taxonomischen Gewichtung
im Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft

Themensektoren	Reproduktion	Reorganisation	Transfer	Kreativität
Fertigung	• • •	• • • • • •	• •	
Fertigungsplanung und Arbeitsvorbereitung	• •	• • • • • •	• •	•
Bestände von unfertigen und fertigen Erzeugnissen	• • •	• • • • • •	• •	•
• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen				

der Ausbildungsgang Industriekaufmann in der Produktionsablaufsplanung auf das Verstehen von Ablaufprozeß, Informationsfluß, Datenverwaltungstechniken¹⁾ beschränkt bleiben. Anwendungsfähigkeiten treten insoweit hinzu, als auch allgemeine Büroarbeiten, berufsbezogenes Rechnen, statistische Arbeiten sowie Arbeitsschutz und Unfallverhütung in die Lernzielstufe Transfer hineinreichen²⁾.

Für die aus der jetzigen Ausbildungsordnung Industriekaufmann entnommenen Themensektoren der Produktionswirtschaft³⁾ votieren die Experten allerdings auch lediglich für das Lernzielniveau Reorganisation⁴⁾, damit wenig Raum für praxisbezogene Anwendung lassend (Übersicht 94). Allerdings schreibt diese taxonomische Gewichtung die betriebliche Unterweisung nicht fest, weil die über Vormachen-Nachmachen hinausgehenden Unterweisungsformen transferierendes Denken vorbereiten und die letzte Unterweisungsstufe, das selbständige Ausführen, die Übertragung des Gelernten auf ähnliche Situationen bringt.

1) Vgl. Übersicht 93 auf S. 311 dieser Arbeit: Lernphase IV.

2) Vgl. Übersicht 88 auf S. 300 dieser Arbeit.

3) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 10.

4) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der 3 Themensektoren sind auf S. 425 f. dieser Arbeit als Anlagen 39-41 aufgeschlüsselt.

Damit gilt insgesamt für den Produktionsbereich das Lernzielniveau Reorganisation. Gleichrangigkeit der Ausbildungsbereiche und die damit verbundene Vergleichbarkeit erbrachter Leistungen als Voraussetzung zu horizontaler Durchlässigkeit in der Sekundarstufe II bleiben jedoch nur gewahrt, wenn die Lernziele in allen Funktionsbereichen des Industriebetriebes auf vergleichbarem Niveau liegen. Parallel zum auf die Transferstufe führenden Lernen im Funktionsbereich Materialwirtschaft muß ein auf ebenfalls Transferlernen gerichteter Ausgleich dergestalt erfolgen, daß die zur Bereitstellungsplanung hinführende Materialdisposition und die bereichsübergreifenden Funktionen - allgemeine Büroarbeiten, berufsbezogenes Rechnen, berufsbezogener Schriftverkehr, statistisches Arbeiten - verstärkt in den Vordergrund treten¹⁾.

7.4.2.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Didaktische Struktur (Übersicht 93) und taxonomische Gewichtung im Funktionsbereich Produktionswirtschaft (Übersicht 94) schaffen die Voraussetzungen für die Verknüpfung von Lerninhalten und Endverhaltensbeschreibungen auf Grob- und Feinzielniveau.

Die Lernphase I, funktionale Verknüpfung, geht mit Hammer von den produktionswirtschaftlichen Teilbereichen Fertigungsvorbereitung, Fertigungsplanung und Fertigungssteuerung aus²⁾ und betrachtet danach in diesem als betrieblichem Unterricht zu organisierendem Lernabschnitt (Übersicht 95) die Einordnung der produktionswirtschaftlichen Abteilungen in den Unternehmensaufbau³⁾ sowie Vorschriften zu Arbeitsschutz und Unfallverhütung⁴⁾. In Lernphase II, der Produktionspro-

1) Vgl. Übersicht 88 auf S. 300 dieser Arbeit.

2) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 177-225.

3) Vgl. ebenda, S. 181 und 185.

4) Vgl. Huber, K., a.a.O., S. 171.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft
 Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv
	psychomotorisch	
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>	
Der Auszubildende soll die funktionale Verknüpfung des Produktionsbereichs im betrieblichen Funktionsgefüge verstehen (Reorganisation)	<u>Der Auszubildende soll</u>	
	a) die Aufgabenstellungen in den produktionswirtschaftlichen Teilbereichen Fertigungsvorbereitung, Fertigungsplanung und Fertigungssteuerung erläutern können	a) die Notwendigkeit der Arbeitsteilung im Produktionsbereich kritisch betrachten
	b) die Produktionswirtschaft in den Unternehmensaufbau einordnen können	b) die Abhängigkeit der Produktionswirtschaft von anderen betrieblichen Funktionsbereichen bedenken
	c) Vorschriften zu Arbeitsschutz und Unfallverhütung anwenden können	c) die Vorschriften zu Arbeitsschutz und Unfallverhütung einhalten wollen
	d) die optimale Kombination der betrieblichen Produktionsfaktoren unter produktions-theoretischen Gesichtspunkten erörtern können	d) den Bedingungen der optimalen Kombination betrieblicher Produktionsfaktoren hohen Wert zumessen
	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben der Fertigungsvorbereitung, -planung und -steuerung behilflich sein	a) die organisatorischen Beziehungen des Produktionsbereichs zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen
		b) Arbeitsschutz und Unfallverhütung betreffen die Gerichtsurteile sammeln
		c) sich über Art und Weise der Kombination von Produktionsfaktoren im Ausbildungsbetrieb informieren

grammplanung¹⁾, erfährt der Auszubildende die besondere Abhängigkeit des Produktionsbereichs von absatzwirtschaftlichen²⁾, materialwirtschaftlichen, finanziellen und kapazitätsmäßigen Determinanten (Anlage 58), die sich nach dem Ausgleichsgesetz der Planung alle am Minimumsektor des Betriebes orientieren³⁾. Mit der Betrachtung der betriebspezifischen Auftragsarten⁴⁾ beginnt Lernphase III, die Bereitstellungsplanung, und leitet danach zur Praxis und Problematik der bereitzustellenden Betriebsmittel und Werkstoffe über. Auch hier stößt der Lernende auf betriebliche Funktionsbereiche verknüpfende Bezüge, weil der Kombinationsprozeß produktiver Faktoren ebenfalls der "rechtzeitigen Bereitstellung von Arbeitskräften"⁵⁾ bedarf (Anlage 59).

In der Produktionsablaufsorganisation (Lernphase IV) mit ihren zahlreichen Bezügen zur Informationswirtschaft beschränkt sich das Lernen aufgrund der niedrigen taxonomischen Gewichtung durch die Expertengruppen auf das Verstehen allgemeiner Zusammenhänge und Ansätze zur EDV-Anwendung, die z.T. im betrieblichen Unterricht zu erarbeiten sind (Anlage 60). Die sehr ausführliche Behandlung dieses Problembereichs bei Fäßler und Reichwald⁶⁾ geht allerdings weit über die Intentionen des Ausbildungsgangs Industriekaufmann hinaus; Feinzielformulierungen fällt in diesem Fall die Aufgabe zu, den übergeordneten Bildungsintentionen entsprechende Lerninhalte auszuwählen und/oder didaktische Reduktion anzudeuten, während detailliertere Konkretisierung der Lernabsichten den Unterrichtsentwürfen vorbehalten bleibt.

-
- 1) Die analog zur Übersicht 95 für die Lernphasen II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den S. 437-440 dieser Arbeit als Anlagen 58-61 zu finden.
 - 2) Vgl. Kalveram, W., a.a.O., S. 268 f.
 - 3) Vgl. Gutenberg, E., Produktion, a.a.O., S. 164.
 - 4) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 206 f.
 - 5) Gutenberg, E., Produktion, a.a.O., S. 183.
 - 6) Vgl. Fäßler, K. und Reichwald, R., a.a.O., S. 295-316.

Als Produktionskontrolle (Lernphase V) sind Fragen der Gütesteuerung und -sicherung¹⁾ mit Problemen der Leistungsmessung²⁾, Kostenerfassung³⁾ und Rationalisierung⁴⁾ zusammengezogen (Anlage 61). Kostenerfassung und -verbuchung sowie Wirtschaftlichkeitskontrolle erfolgen im Großbetrieb während des Produktionsablaufs EDV-gesteuert, so daß dort die in Mittel- und Kleinbetrieben bisher erhalten gebliebene Transparenz dieser Vorgänge nur durch betrieblichen Unterricht herstellbar ist. Andererseits hat der Großbetrieb die Möglichkeit, programmgesteuerte Abläufe des Betriebsgeschehens erhöhter Anschauung und praktischer Tätigkeit zugänglich zu machen, während Mittel- und Kleinbetriebe die Grundlagen solcher Abläufe unterrichtlich klären müssen. Dem betrieblichen Unterricht kommt damit eine Regulierungsfunktion zu, die im Ausbildungsberuf Industriekaufmann bei Verzicht auf überbetriebliche Ausbildungsstätten für Ausbildungsbetriebe Betriebsgrößen und zugleich für den Lernort Schule ein gleiches Lernprogramm ermöglicht.

7.4.3 Personalwirtschaft

An der Relevanz des Produktionsfaktors Arbeitsleistung im Rahmen der produktionswirtschaftlichen Bereitstellungsplanung und den personalwirtschaftlichen Konsequenzen des Produktionsprozesses⁵⁾ anknüpfend, ist im Ausbildungsgang Industriekaufmann als dritter Qualifikationsbereich die Personalwirtschaft einzuplanen. Die entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre versucht zwar, sich von der mechanischen Auffassung der Arbeitskraft zu lösen und die Rolle des Menschen im Betrieb sozialwissenschaftlich zu interpretieren.

1) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 226-246.

2) Vgl. Kalveram, W., a.a.O., S. 92-98; Diederich, H.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1. 4. Aufl., Stuttgart 1974, S. 133-136.

3) Vgl. Huber, K., a.a.O., S. 236-262.

4) Vgl. Funke, H. und Blohm, H.: Allgemeine Grundzüge des Industriebetriebes. 2. Aufl., Essen 1969, S. 153-157.

5) Vgl. Kortzfleisch, G.v.: Systematik der Produktionsmethoden. In: Jacob, H. (Hrsg.): Industriebetriebslehre in programmierter Form, Bd. 1: Grundlagen. Wiesbaden 1972, S. 165-168.

tieren¹⁾, doch jede der beiden Betrachtungsweisen erfaßt nur Teilaspekte personalwirtschaftlicher Problemstellungen, die in didaktischer Struktur, taxonomischer Gewichtung und Lernzielformulierungen gleichermaßen zu berücksichtigen sind.

7.4.3.1 Didaktische Struktur

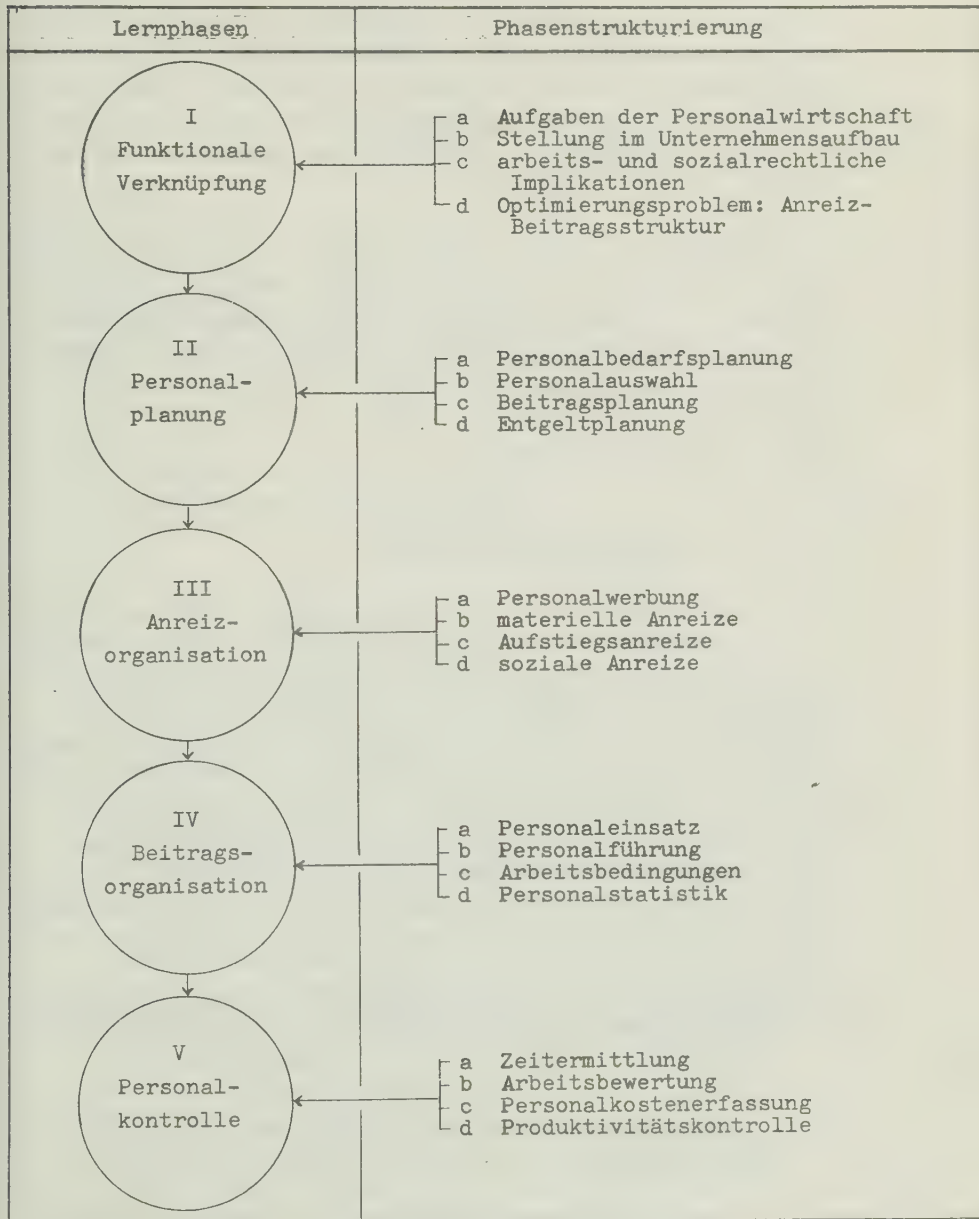
Die Stellung des Menschen im Betrieb findet aus berufsfeldorientierter Sicht bereits im Berufsgrundschuljahr recht ausführliche Beachtung²⁾. In der Ausbildungsordnung Industriekaufmann ist die Personalwirtschaft kaum höher als die Produktionswirtschaft gewichtet³⁾, und die Lehrpläne für Industriefachklassen messen personalwirtschaftlichen Problemen häufig sogar noch niedrigeren Stellenwert zu⁴⁾. Demgegenüber sind die Aufgaben der betrieblichen Personalwirtschaft wissenschaftsbezogen breit gefächert und wiederum unter den Gesichtspunkten funktionale Abläufe, Entscheidungsorientierung und Automatisierung zu betrachten.

Die traditionelle Industriebetriebslehre befaßt sich neben dem optimalen Arbeitskräfte-Einsatz lediglich mit Fragen der Personalverwaltung und gibt damit kaum Hinweise zur zeitlichen Anordnung planender, organisatorischer und kontrollierender personalwirtschaftlicher Abläufe. Der entscheidungsorientierte Ansatz bietet dagegen, ausgehend von zahlreichen Planungsaktivitäten im Personalbereich⁵⁾, die Möglichkeit,

-
- 1) Vgl. Kupsch, P.U. und Marr, R.: Personalwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 449.
 - 2) Vgl. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 28-32; Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Rahmenlehrplan und Stunden-tafel für Berufsschulklassen der Ausbildungsberufe Industriekaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann und Versicherungskaufmann an kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz (Amtsblatt Nr. 8/1974 vom 6.8.1974, S. 206), Grünstadt 1974, S. 8.
 - 3) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S. 233 dieser Arbeit.
 - 4) Vgl. insbesondere Lehrplan Hamburg, a.a.O., S. 4; Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrplan für Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr, a.a.O., S. 6.
 - 5) Vgl. Ulrich, H. und Staerke, R.: Personalplanung, Köln 1965, S. 12-100.

Übersicht 96

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Personalwirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



zwei organisatorische Bereiche - Anreizorganisation, Beitragsorganisation - als Determinanten der betrieblichen Arbeitsleistung abzugrenzen und auch im Rahmen der Personalkontrolle die für den optimalen Faktoreinsatz wichtige Arbeitsbewertung zu berücksichtigen (Übersicht 96). Entscheidungen im Personalbereich beziehen sich dementsprechend auf die Gestaltung des betrieblichen Anreizsystems und Beitragssystems und bestimmen deren Organisation.

Der Einsatz der automatisierten Datenverarbeitung reicht in der Personalwirtschaft von der Mechanisierung von Routinearbeiten (Lohn- und Gehaltsabrechnung, Personaldokumentation) bis zur Verwendung des Computers als Lernmaschine¹⁾. Anwendungsmöglichkeiten rechentechnischer Art finden sich zahlreich im Rahmen der Arbeitsbewertung und Leistungskontrolle (Übersicht 96: Lernphase V).

7.4.3.2 Taxonomische Gewichtung

Im Funktionsbereich Personalwirtschaft haben die zum Ausbildungsrahmenplan Industriekaufmann befragten Experten Umfang und Tiefe der zu vermittelnden Qualifikationen unterschiedlich abgesteckt²⁾. Während sie für Personalplanung, -beschaffung und -verwaltung (Personalwesen) mehrheitlich lediglich das Lernzielniveau Reorganisation anstreben, heben sie Lohn- und Gehaltsabrechnung auf die Transferstufe (Übersicht 97). Obgleich der in der Personalwirtschaft Auszubildende das bereits in anderen Funktionen Gelernte in zahlreiche Gegebenheiten transferieren könnte, treten gemäß den Expertenentscheidungen überwiegend nur die Gebiete der Lohn-

1) Vgl. Brandt, D.P.: Elektronische Datenverarbeitung als Instrument moderner Personalführung. In: Mensch und Arbeit, Heft 8/1966, S. 235-237; Mertens, B., a.a.O., S. 459.

2) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der 2 Themensektoren sind auf S. 427 dieser Arbeit als Anlagen 42-43 aufgeschlüsselt.

Übersicht 97

Expertenentscheidung zur taxonomischen Gewichtung des Qualifikationsbereichs Personalwirtschaft

Themensektoren	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Personalwesen	• •	• • • •	• •	• •
Lohn- und Gehaltsabrechnung	•	• •	• • • • • •	•
• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen				

und Gehaltsabrechnung, daneben dann wiederum die in Übersicht 88 genannten allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten¹⁾ in die Taxonomiestufe Transfer ein.

7.4.3.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Mit Hilfe der didaktischen Struktur des Qualifikationsbereichs Personalwirtschaft (Übersicht 96) und analog zu den taxonomischen Gewichtungen (Übersicht 97) sind Grob- und Feinziele zu formulieren, die das Lernzielniveau Reorganisation, darüber hinaus in den Bereichen Lohn- und Gehaltsabrechnung sowie in den funktionsübergreifenden Qualifikationen die Lernzielstufe Transfer anstreben.

Betrachtungen zur funktionalen Verknüpfung (Lernphase I) beginnen mit den personalwirtschaftlichen Aufgaben des Industriebetriebs und der funktionsübergreifenden Stellung

1) Vgl. S. 300 dieser Arbeit.

der Personalwirtschaft im Unternehmensaufbau¹⁾. In diesem unterrichtlich zu vermittelnden Lernabschnitt soll der auszubildende Industriekaufmann auch den wichtigsten arbeits- und sozialrechtlichen Bestimmungen²⁾ begegnen und in das Zentralproblem der Personalwirtschaft, die Herstellung einer ausgewogenen Anreiz-Beitrags-Struktur³⁾, eingeführt werden (Übersicht 98).

Im Rahmen der Personalplanung (Lernphase II) hat sich der Auszubildende mit Problemen der Personalbedarfsermittlung, der Personalauswahl und der Planung der Anreiz-Beitragsstruktur zu befassen⁴⁾, die insbesondere durch Personaleinsatz und Entgelt bestimmt sind (Anlage 62). Neben das Entgelt als materiellen Anreiz treten in der Lernphase III, der Anreizorganisation, die Personalwerbung, Aufstiegsanreize und soziale Anreize⁵⁾ (Anlage 63). Beitragsorganisation (Lernphase IV) umfaßt die Bedingungen des optimalen Einsatzes des Produktionsfaktors Arbeit: Personaleinsatz, Personalführung, Arbeitsbedingungen (Anlage 64). Anschließend soll der Auszubildende die Einsicht gewinnen, daß im personalwirtschaftlichen Gesamtsystem mit zahlreichen Verfahren der Zeitermittlung und Arbeitsbewertung⁶⁾ für Kontrollmaßnahmen Raum zu geben ist. Auch Kostenerfassung und -verbuchung sowie rechentechnische Wirtschaftlichkeitskontrollen - in Großbetrieben mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung vollzogen - gehören hierher (Anlage 65) und unterstützen die unternehmerische Aufgabe der optimalen Kombination elementarer Faktoren⁷⁾.

1) Vgl. Kupsch, P.U. und Marr, R., a.a.O., S. 459.

2) Vgl. Huber, K., a.a.O., S. 52-59.

3) Vgl. Kupsch, P.U. und Marr, R., a.a.O., S. 462.

4) Die analog zur Übersicht 98 für die Lernphase II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den S. 441-444 dieser Arbeit als Anlagen 62-65 zu finden.

5) Vgl. Kupsch, P.U. und Marr, R., a.a.O., S. 465.

6) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 268-297.

7) Vgl. Gutenberg, E., Produktion, a.a.O., S. 5.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Personalwirtschaft
 Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u> D e r A u s z u b i l d e n d e s o l l a) fünf Aufgaben der Personalwirtschaft erläutern können b) die Einflußnahme der Personalwirtschaft auf andere betriebliche Funktionsbereiche abgrenzen können c) Kenntnisse über arbeits- und sozialrechtliche Bestimmungen auf praktische Fälle anwenden können d) den Begriff "ausgewogene Anreiz-Beitrags-Struktur" in eigenen Worten definieren können		
Der Auszubildende soll die funktionale Stellung der Personalwirtschaft im betrieblichen Funktionsgefüge verstehen (Reorganisation)	a) für kurze Zeit die Funktion eines Personalsachbearbeiters verantwortlich übernehmen wollen b) die Abhängigkeit der Personalwirtschaft vom Arbeitsmarkt und von der betrieblichen Qualifikationsstruktur bedenken c) arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften beim Ausüben personalwirtschaftlicher Faktoren beachten d) sich für die Bedingungen einer ausgewogenen Anreiz-Beitrags-Struktur als Zentralproblem der Personalwirtschaft interessieren	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben des Personalbereichs behilflich sein b) die organisatorischen Beziehungen der Personalwirtschaft zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen c) arbeits- und sozialrechtliche Bestimmungen betreffende Gerichtsurteile sammeln d) sich über Soll- und Istzustand der Anreiz-Beitrags-Struktur des Ausbildungsbetriebs informieren	

7.4.4. Absatzwirtschaft

An die Betrachtung betrieblicher Einsatzfaktoren schließt sich aus am Wertefluß orientierter Sicht als vierter betrieblicher Lernabschnitt in der Ausbildung von Industriekaufleuten der Funktionsbereich Absatzwirtschaft mit der dort erfolgenden Leistungsverwertung, "entgeltliche Übertragung betrieblicher Leistung an fremde Wirtschaftseinheiten"¹⁾, an. Der Trend zum Käufermarkt zwingt immer mehr Unternehmen dazu, Bedürfnisse aufzuspüren, zu aktualisieren und marktmäßig zu verwerten²⁾. Diese Aufgabe findet auch bei den Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann verstärkt Interesse, denn nach den Untersuchungen von Borris bevorzugen rund 67% dieser Auszubildenden für den weiteren Berufsweg den Verkaufsbereich einschließlich Export, Werbung und Marketing³⁾.

7.4.4.1 Didaktische Struktur

Das Berufsgrundschuljahr bereitet absatzwirtschaftliche Problemstellungen insbesondere im volkswirtschaftlichen Themenkreis "Die Bedingungen wirtschaftlicher Verhaltensweisen"⁴⁾ vor. Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann mißt der Absatzwirtschaft zwar nicht gerade den Rang eines Zentralproblems zu, gewichtet diesen Funktionsbereich jedoch stärker als Produktionswirtschaft und Personalwirtschaft⁵⁾; in Lehrplänen für Industriefachklassen spricht der Hamburger Lehrplan von einer "Vorrangstellung des Absatzbereiches"⁶⁾, ansonsten zeichnet sich eine sehr differenzierte Behandlung von Absatzproblemen ab⁷⁾. Wissenschaftsorientierte Verein-

1) Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 499.

2) Vgl. Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 349 f.

3) Vgl. Borris, M., a.a.O., S. 155.

4) Berufsgrundschuljahr NW, s.s.O., S. 12-15.

5) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S. 233 dieser Arbeit.

6) Lehrplan Hamburg, a.a.O., S. 5; ähnlich Richtlinien Industriekaufmann NW, a.a.O., S. 32.

7) Vgl. z.B. Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Rahmenlehrplan, a.a.O., S. 16: lediglich "Rechtliche Probleme beim Absatz" sind vorgeschrieben.

heitlichung der Bildungskonzepte soll sich im folgenden wiederum an den Kriterien Durchschaubarkeit funktionaler Abläufe, betriebliche Entscheidungsprozesse und Automatisierung orientieren.

Die erste Lernphase gilt auch im Absatzbereich zunächst der Aufgabenstellung, den rechtlichen Bezügen und der Verknüpfung mit anderen Funktionsbereichen (Übersicht 99). Unterrichtliche Erörterungen der Marketing-Konzeption der Industriebetriebe¹⁾ führt zu den spezifischeren Fragestellungen der Lernphasen II-V.

Der entscheidungsorientierte Ansatz der Betriebswirtschaftslehre sieht die Absatzwirtschaft fast ausschließlich unter dem Marketing-Aspekt, d.h. sie stellt Fragen der Absatzplanung, -organisation und -kontrolle in den übergeordneten Bezugsrahmen marktorientierten Entscheidungsverhaltens²⁾. Im Handlungsablauf des Funktionsbereichs Absatzwirtschaft kommt der Auszubildende in Lernphase II zunächst mit der Marktforschung als "in systematischer Form durchgeführte Erkundung aller Faktoren, die auf dem betrieblichen Absatzmarkt wirksam werden"³⁾, in Berührung und befaßt sich dann in den Phasen III-V mit Planung, Realisation und Kontrolle des Marketing.

Betonung erfährt die Marktforschung aus ihren Beziehungen zur Automatisierung und betrieblichen Informationswirtschaft. Die dort anstehenden Aufgaben statistischer, rechnerischer und analytischer Art sind nach entsprechender Aufbereitung und Dateneingabe mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung schnell und exakt zu bewältigen⁴⁾, während in Marketingplanung und -organisation, insbesondere bei der Tätigkeit des Verkaufens, kreatives Denken und Intuition dominieren.

1) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 331-339.

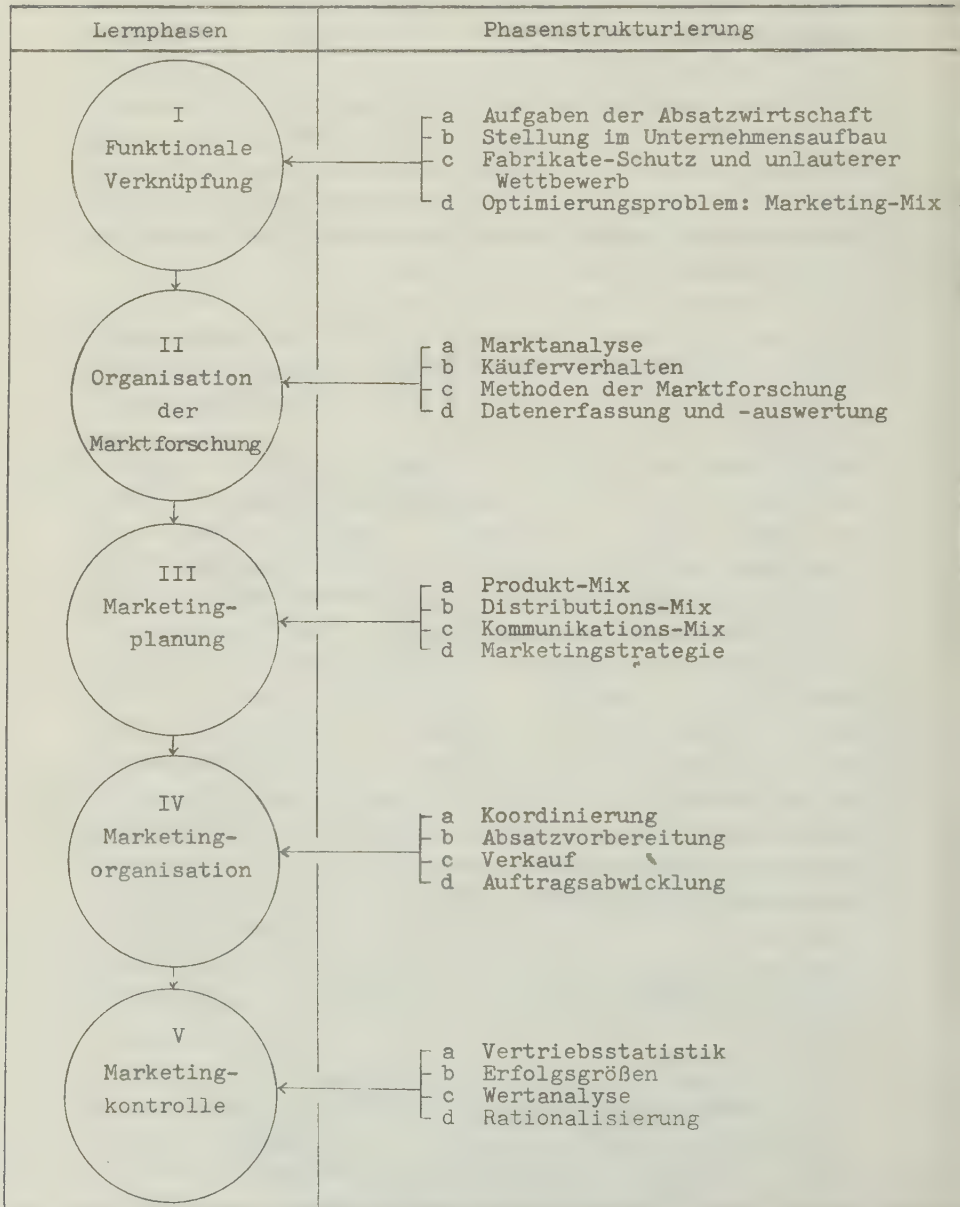
2) Vgl. Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 350.

3) Diederich, H., Bd. 2, a.a.O., S. 108-112.

4) Vgl. Grochla, E., Automation, a.a.O., S. 63 f.

Übersicht 99

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Absatzwirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



Übersicht 100

Expertenentscheidung
zur taxonomischen Gewichtung
des Qualifikationsbereichs Absatzwirtschaft

Themensektoren	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Markt und Werbung	•	• •	• • •	• • • •
Verkauf		•	• • • • • •	• • • •
Versand	•	• •	• • • • • •	• • • •
• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen				

7.4.4.2 Taxonomische Gewichtung

Die wiederum vorwiegend im betrieblichen Unterricht zu vermittelnde funktionale Verknüpfung und die praxisbezogenen Lernphasen II bis V benötigen nun die Entscheidung der Expertengruppen, welches Lernzielniveau anzustreben ist. In Anlehnung an die Ausbildungsordnung Industriekaufmann hat der den Experten vorgelegte Fragebogen¹⁾ drei Lerninhalte zur Diskussion gestellt und dafür ein breites Meinungsspektrum gefunden²⁾. Die Experten des Ausbildungsberufs Industriekaufmann sind mehrheitlich der Auffassung, daß bei Markt und Werbung die Lernzielstufe Kreativität, im Verkauf und Versand zumindest Transfer anzustreben ist (Übersicht 100). Damit geht das Expertenvotum wesentlich über die Intentionen der Ausbildungsordnung hinaus, weil dort selbständiges Arbeiten - nach am Strukturplan angelehnter Interpretation mit Kreativität gleichzusetzen³⁾ - nicht vorgesehen ist und die niedrigste

1) Vgl. Anlage 1, Frage 7 auf S. 394 dieser Arbeit.

2) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der 3 Themensektoren sind auf S. 428 f. dieser Arbeit als Anlagen 44-46 aufgeschlüsselt.

3) Vgl. Übersicht 73 auf S. 226 dieser Arbeit.

Lernzielstufe, Reproduktion, häufiger als das transferierende Denken erschließende Mitwirken auftritt¹⁾. Da für jeden Lerninhalt mindestens 70% der Befragten Transfer und/oder Kreativität vorschlagen, sind insbesondere im Qualifikationsbereich Absatzwirtschaft solche Lernprozesse auf hohem Lernzielniveau einzuleiten, denen studienbezogene Relevanz zukommt, so daß sie durch ihre Gleichwertigkeit mit dem studienbezogenen Lernen in anderen Lernbereichen die Verknüpfung allgemeinen und beruflichen Lernens auf studienbezogenem Niveau realisieren.

7.4.4.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Aus den didaktisch strukturierten Lerninhalten (Übersicht 99) und der taxonomischen Gewichtung absatzwirtschaftlicher Teilbereiche (Übersicht 100) lassen sich Grob- und Feinzielformulierungen ableiten, die auf der Stufe Transfer die funktionalen Verknüpfungen des Absatzbereichs (Marktforschung, Marketingorganisation und -kontrolle), auf Kreativitätsniveau die Marketingplanung vermitteln.

Das Bestreben des Industriebetriebs "zur marktgemäßen Verwertung seiner Leistungen"²⁾ stellt den Ausgangspunkt funktionaler Überlegungen zur Absatzwirtschaft (Lernphase I) dar. Der "Rückfluß der im Betriebsprozeß eingesetzten Geldmittel"³⁾ bildet die Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit aller Betriebsbereiche (Übersicht 101). Der Leistungsverwertungsprozeß ist Gegenstand gesetzlicher Regelungen, die insbesondere den Rechtsschutz der Erzeugnisse, unlauteren Wettbewerb, Zahlungsverzug und Verjährung umfassen⁴⁾. Die existentielle Bedeutung der Güterverwertung für die Unternehmung läßt den

1) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 11.

2) Hammer, E., a.a.O., S. 317.

3) Wöhe, G., a.a.O., S. 377.

4) Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Rahmenlehrplan, a.a.O., S. 20.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Absatzwirtschaft
 Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

Lernbereiche			
Grobziel	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
	Der Auszubildende soll		
<u>Grobziel</u> Der Auszubildende soll Kenntnisse und Fertigkeiten unter Berücksichtigung der funktionalen Verknüpfung des Absatzbereichs anwenden können (Transfer)	<u>Feinziele</u> a) Aufgaben des Funktionsbereichs Absatzwirtschaft aus betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Sicht interpretieren können b) die Stellung der Absatzwirtschaft im Unternehmensaufbau aus ihren Aufgaben ableiten können c) zwei gesetzliche Bestimmungen zum Schutz vor unlauterem Wettbewerb auf praktische Fälle übertragen können d) den Entwurf einer Marketingstrategie vorbereiten können	a) für kurze Zeit die Funktionen eines Sachbearbeiters im Absatzbereich verantwortlich übernehmen wollen b) sich für die Abhängigkeiten der Absatzwirtschaft von anderen betrieblichen Funktionsbereichen interessieren c) Praktiken des unlauteren Wettbewerbs kritisieren d) Informationsgewinnung als Voraussetzung einer optimalen Marketing-Konzeption anerkennen	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben des Absatzbereichs behilflich sein b) die organisatorischen Beziehungen der Absatzwirtschaft zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen c) unlauteren Wettbewerb betreffende Gerichtsurteile sammeln d) sich über das Marketing-Programm des Ausbildungsbetriebs informieren

Absatzbereich mehr und mehr zur meist beachteten Betriebsfunktion aufsteigen und bestimmt ihn in Konfliktsituationen häufig zum ausschlaggebenden Funktionsbereich¹⁾. Mit der Beschreibung des Marketing-Mix als Inbegriff der zweckgerichteten Kombination und Abstimmung der Marktgestaltungsinstrumente²⁾ wird der Übergang zur Lernphase II vorbereitet.

In der Marktforschung (Lernphase II) befaßt sich der Auszubildende mit Problemen der Marktanalyse, der Marktstrategie und des Käuferverhaltens³⁾. Wenn er die angestrebte Lernzielstufe Transfer erreichen soll, muß er Gelegenheit erhalten, statistische Methoden⁴⁾ und in anderen Funktionsbereichen erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten der Datenerfassung und -auswertung anzuwenden (Anlage 6). Auf noch höherem Lernzielniveau soll sich nach Meinung der Experten die Marketingplanung mit den Komponenten Produkt-Mix, Distributions-Mix und Kommunikations-Mix⁵⁾ bewegen. Da diese Begriffe jeweils eine Vielzahl von Marketing-Maßnahmen umfassen, sind alle Pläne unter Berücksichtigung spezifischer Marktstrategien zusammenzufügen (Anlage 67).

In Lernphase IV (Marketingorganisation) begegnet der auszubildende Industriekaufmann auf Transniveau zahlreichen praxisbezogenen Leistungsanforderungen, die z.T. auch die derzeitige Ausbildungsordnung Industriekaufmann⁶⁾ aufzählt, und lernt den mündlichen und schriftlichen Umgang mit Kunden, selbständiges Bearbeiten von Geschäftsvorfällen, Durchführung von Preiskalkulationen und den inner- und außerbetrieblichen Informationsfluß kennen (Anlage 68). Die Lernprozesse im Absatzbereich finden in Lernphase V mit der Ermittlung von Kon-

1) Vgl. Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 352 f.

2) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 331.

3) Die analog zur Übersicht 101 für die Lernphasen II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den S. 445-448 dieser Arbeit als Anlagen 66-69 zu finden.

4) Vgl. dazu: Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 370.

5) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 331-336.

6) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 11.

trollziffern zur Feststellung von Soll-Ist-Abweichungen und mit Überlegungen zur Wertanalyse¹⁾ ihren Abschluß. Dabei stellen abrechnungstechnische Erfassung der Vertriebskosten und die Aufbereitung absatzwirtschaftlicher Erfolgsziffern zum Zweck der Absatzrationalisierung²⁾ die Verbindung zur betrieblichen Automatisierung (EDV) her und lassen auf Transforniveau Raum für affektive kritische Betrachtung und psychomotorisch motivierte Innovation (Anlage 69).

7.4.5 Informationswirtschaft

Der am betrieblichen Wertefluß orientierte Abteilungsdurchlauf des Auszubildenden hat im Absatzbereich seinen Abschluß gefunden. Nun kommt der als fünfter betrieblicher Ausbildungsphase vorgesehenen Informationswirtschaft gegenüber den bisher betrachteten Funktionsbereichen eine übergeordnete Stellung zu, weil sie Informationen aus allen Ebenen der Unternehmenshierarchie gewinnt, auswählt, verdichtet, zusammenfaßt und systematisch geordnet und aufbereitet den Entscheidungsträgern wieder zur Verfügung stellt. Über die traditionellen Aufgaben des Rechnungswesens hinaus, geht es in diesem Funktionsbereich um Kommunikation, Koordination und Lenkung der Informationsströme zwischen den betrieblichen Organisationsteilnehmern³⁾. Informationswirtschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten im Unterrichtsfach Organisationslehre der Berufsgrundschule⁴⁾ und in den vier vorher durchlaufenen Funktionsbereichen sollten den auszubildenden Industriekaufmann bereits mit den wesentlichen Problemstellungen vertraut gemacht haben.

1) Vgl. Marr, R. und Picot, A., a.a.O., S. 423-428.

2) Vgl. Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1, a.a.O., S. 99-102.

3) Vgl. Heinen, E. u.a., a.a.O., S. 683.

4) Vgl. z.B. Berufsgrundschuljahr NW, a.a.O., S. 51-53.

7.4.5.1 Didaktische Struktur

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann befaßt sich mit informationswirtschaftlichen Qualifikationen im Funktionsbereich Rechnungswesen¹⁾, der in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Lehrpläne in Industriefachklassen, am stärksten gewichtet erscheint²⁾.

Die Abgrenzung eines betrieblichen Funktionsbereichs Informationswirtschaft hat zwar bisher in Theorie und Praxis noch keine weite Verbreitung gefunden, sie läßt sich jedoch unter allen drei Aspekten der didaktischen Orientierung (Durchschaubarkeit funktionaler Abläufe, Entscheidungsorientierung, Automatisierungstendenzen) rechtfertigen: Im betrieblichen Rechnungswesen, dem meist die EDV als Abteilung eingegliedert ist, kommt der Auszubildende künftig immer weniger mit Buchungs-, Abrechnungs- und Kalkulationsvorgängen als mit der "Gewinnung, Auswahl, Vorbereitung und Weitergabe von Informationen"³⁾ in Berührung. Funktionale Abläufe vermag er nur dann zu durchschauen, wenn er erlebt, in welchem Umfang betriebliche Funktionsbereiche Tätigkeiten zur EDV-Anlage abgeben, wie die Verarbeitung geschieht und welche Informationen daraus resultieren. Da "Anzahl, Genauigkeit und zeitlich adäquate Bereitstellung von Informationen über Alternativen, deren Konsequenzen und die das Verhalten begrenzenden Faktoren"⁴⁾ die Güte einer Entscheidung bestimmen, hat das Streben der Entscheidungsträger nach optimaler Information die Automatisierungstendenzen verstärkt.

Dieser von Heinen u.a. herausgearbeitete Ansatz wird zur Basis der didaktischen Struktur des Qualifikationsbereichs

1) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 11 f.

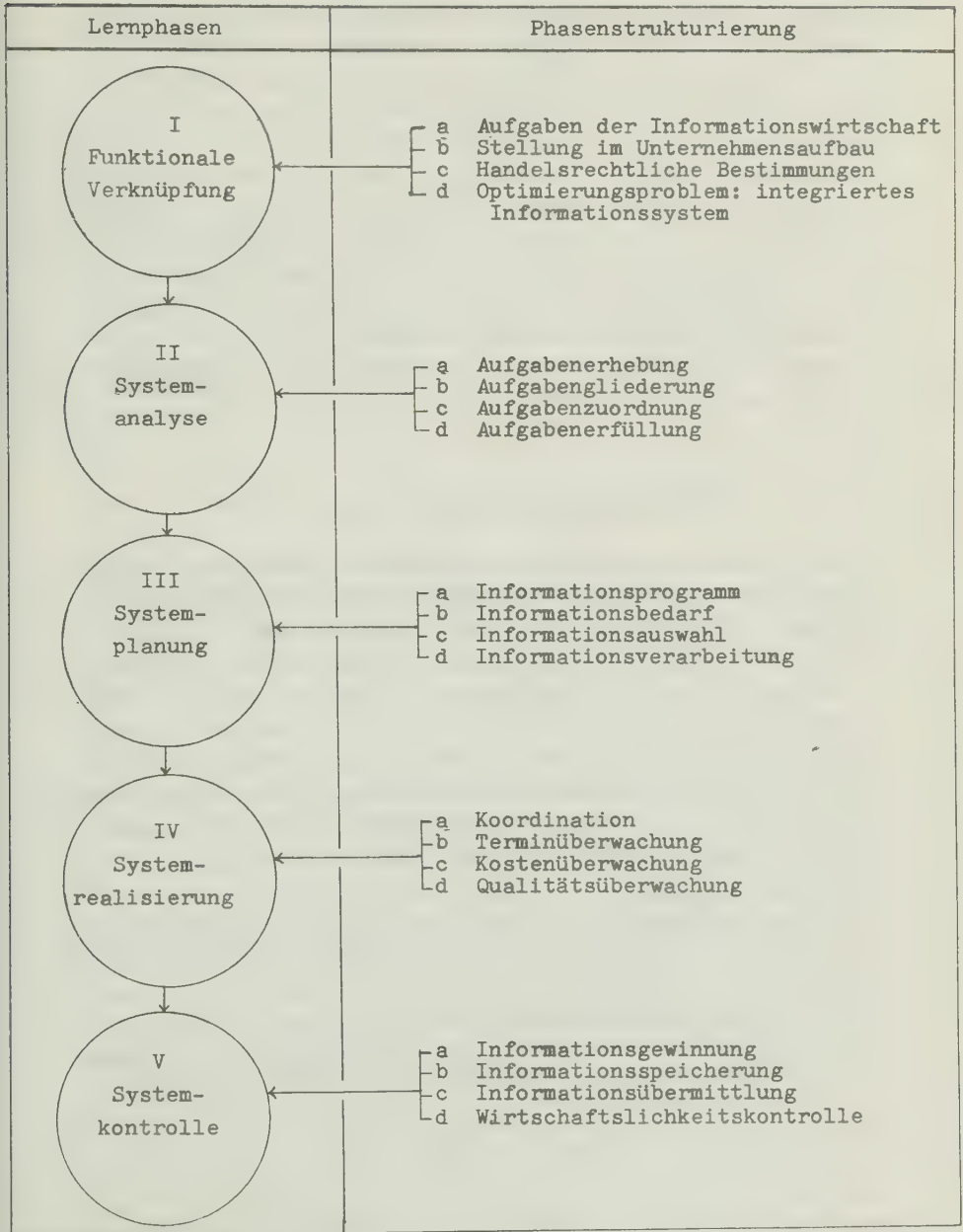
2) Vgl. Übersichten 76 und 77 auf S. 233 dieser Arbeit.

3) Heinen, E. u.a., a.a.O., S. 683.

4) Ebenda, S. 683.

Übersicht 102

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Informationswirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



Informationswirtschaft gewählt (Übersicht 102). An die wiederum unterrichtlich einzuleitende Lernphase "Funktionale Verknüpfung" schließt sich die Systemanalyse an, die von der Aufgabenerhebung bis zur Aufgabenerfüllung reicht (Lernphase II). Die Umsetzung traditioneller Lerninhalte des Funktionsbereichs Rechnungswesen in enger Verbindung mit der EDV begegnet dem Auszubildenden in den Lernphasen III und IV, die die Systemplanung und deren Realisierung in wesentlichen Anwendungsbereichen betrachten. Die Systemkontrolle, die selbst Kontrollinstrument für alle anderen Funktionsbereiche darstellt, gehört zum Aufgabengebiet der Internen Revision und hat dort zu spezifischen Revisiontechniken geführt¹⁾, die sich insbesondere auf der Gewinnung, Speicherung und Übermittlung von Informationen beziehen (Lernphase V).

7.4.5.2 Taxonomische Gewichtung

Die in Analogie zur Ausbildungsordnung Industriekaufmann den Experten zur Gewichtung vorgelegten Themensektoren²⁾ lassen in jedem Fall das eindeutige Votum für die Lernzielstufe Transfer erkennen (Übersicht 103). Nur in wenigen Ausnahmefällen sind Expertengruppen anderer Ansicht³⁾, so daß die Informationswirtschaft neben den ebenso hoch eingeschätzten Funktionsbereichen Materialwirtschaft und Absatzwirtschaft zu einem weiteren Schwerpunkt des Ausbildungsgangs Industriekaufmann mit vielfältigen Ansätzen zu studienbezogenem Lernen bestimmt wird.

1) Vgl. Ballmann, W.: Revision des automatisierten Rechnungswesens. In: Studienkreis Schröder (Hrsg.): Das Rechnungswesen bei automatisierter Datenverarbeitung. Wiesbaden 1971, S. 157-176.

2) Vgl. Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 11 f.

3) Die Expertenentscheidungen zur Gewichtung der 5 Themensektoren sind auf S. 429-431 dieser Arbeit als Anlage 47-51 aufgeschlüsselt.

Übersicht 103

Expertenentscheidung
zur taxonomischen Gewichtung
des Qualifikationsbereichs Informationswirtschaft

Themensektoren	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Rechnungsprüfung	•	• •	• • • • • •	•
Buchhaltung	•	•	• • • • • • • •	•
Betriebsabrechnung	•	•	• • • • • • • •	•
Kalkulation	•	•	• • • • • • • •	•
Zahlungsverkehr	•	•	• • • • • • • •	•
• = ca. 10% der abgegebenen Stimmen				

7.4.5.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Aus der didaktischen Struktur (Übersicht 102) und den taxonomischen Gewichtungen im Qualifikationsbereich Informationswirtschaft (Übersicht 103) lassen sich Grob- und Feinzielformulierungen ableiten, die durch entsprechende Endverhaltensbeschreibungen¹⁾ auf das Lernzielniveau Transfer zielen.

Im Rahmen der funktionalen Verknüpfung des Funktionsbereichs Informationswirtschaft (Übersicht 102: Lernphase I) sind zunächst drei zentrale Problemstellungen - Informationsgewinnung, Informationsspeicherung, Informationsübermittlung²⁾ - zu betrachten und daraus die übergeordnete Stellung der Informationswirtschaft im Unternehmensaufbau abzuleiten. Handels- und aktienrechtliche Bestimmungen, die insbesondere im Hinblick auf die Grundsätze ordnungsmäßiger Buchführung³⁾ bedeutsam sind, und Überlegungen zur Idealvorstellung eines inte-

1) Vgl. Anlage 25 auf S. 418 dieser Arbeit.

2) Vgl. Heinen, E. u.a., a.a.O., S. 691-701.

3) Vgl. Wöhe, G., a.a.O., S. 700-704.

grierten Informationssystem¹⁾ führen den Auszubildenden in die Problemstellungen der Informationswirtschaft ein (Übersicht 104).

In der Lernphase II (Systemanalyse) geht es darum, die "informationellen Zusammenhänge des Betriebsgeschehens"²⁾ zu betrachten. Der Entwicklungsprozeß von Anwendungssystemen der EDV bedingt schrittweises Vorgehen von der Aufgabenerhebung bis zur Aufgabenerfüllung³⁾. Die daran anschließende Systemplanung (Lernphase III) ist bemüht, über den Betrieb ein optimales Informations- und Kommunikationsnetz auszubreiten, das alle betrieblichen Anwendungsbereiche umfaßt⁴⁾. An Systemanalyse und Planung des optimalen Informationsprogramms ist der auszubildende Industriekaufmann insbesondere bei der Ermittlung des Informationsbedarfs einzusetzen; die Entscheidungen zur Informationsauswahl und Informationsverarbeitung kann er im Rahmen seiner relativ begrenzten Einsichtnahme in die EDV bestenfalls vorbereiten (Anlagen 70 und 71).

Die EDV kann als informationswirtschaftliche Zentrale zwar Daten erfassen und Rechenoperationen maschinell durchführen, die vorausgehende Überprüfung der sachlichen Richtigkeit und der Vollständigkeit sowie die Auswahl von Erfassungsmethoden in den Anwendungsbereichen sind jedoch Aufgaben von Fachkräften der Informationswirtschaft, also auch von Industriekaufleuten. Der Auszubildende muß sich soweit mit innerbetrieblicher Koordinierung, mit Termin-, Kosten- und Qualitätsüberwachung auseinandersetzen, daß er diese Entscheidungsfunktionen nach Abschluß seiner Ausbildung ausüben kann. Die Durchschaubarkeit betrieblicher Abläufe und die Fähigkeit, Verbesserungs- bzw. Rationalisierungsvorschläge auszuarbeiten, erscheinen nur bei intensiver Beschäftigung mit den Problemstellungen gegenwärtiger und zukünftiger Anwendungsbereiche gesichert (Anlage 72).

1) Vgl. Heinen, E. u.a., a.a.O., S. 761-791.

2) Dworatschek, S.: Management-Informations-Systeme. Berlin 1971, S. 105.

3) Vgl. Horváth, P. u.a. (Hrsg.): Controlling und automatisierte Datenverarbeitung. Wiesbaden 1975, S. 107.

4) Die analog zur Übersicht 104 für die Lernphasen II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den S. 449-452 dieser Arbeit als Anlagen 70-73 zu finden.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
Qualifikationsbereich Informationswirtschaft
Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	D e r A u s z u b i l d e n d e s o l l		
Der Auszubildende soll Kenntnisse und Fertigkeiten unter Berücksichtigung der funktionalen Verknüpfung der Informationswirtschaft anwenden können (Transfer)	<u>Feinziele</u>		
	a) drei zentrale Problemstellungen des Funktionsbereichs Informationswirtschaft aus betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Sicht interpretieren können	a) für kurze Zeit die Funktionen eines Rechnungsprüfers, Buchhalters oder Kostenrechners verantwortlich übernehmen wollen	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben der Informationswirtschaft behilflich sein
	b) die Stellung der Informationswirtschaft im Unternehmensaufbau aus ihren Aufgaben ableiten können	b) optimale Kooperation mit den Kontaktpersonen anderer betrieblicher Funktionsbereiche anstreben	b) die organisatorischen Beziehungen der Informationswirtschaft zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen
	c) handels- und aktienrechtliche Bestimmungen auf das Rechnungswesen mit automatisierter Datenverarbeitung übertragen können	c) sich über die Möglichkeiten der Verletzung handels- und aktienrechtlicher Vorschriften durch die EDV-Anwendung informieren wollen	c) handels- und aktienrechtliche Bestimmungen betreffende Gerichtsurteile sammeln
	d) die Erfassung der betrieblichen Informationsströme in der Zentraldatei analysieren können	d) die Vorteile eines integrierten betrieblichen Informationssystems anerkennen	d) sich über das Informationssystem des Ausbildungsbetriebs informieren

Die Systemkontrolle der Informationswirtschaft wird in der betrieblichen Praxis in der Regel von der Internen Revision, die meist als Stabsabteilung etabliert ist, gewährleistet¹⁾. Auch wenn der auszubildende Industriekaufmann nicht die Möglichkeit eingeräumt bekommt, als Revisionshelfer tätig zu werden, sollte er mit Prüfungsprinzipien und -kriterien im Bereich der Informationswirtschaft vertraut sein, weil er dann in die Lage versetzt wird, Fehler von vornherein zu vermeiden und/oder Fehlerquellen aufzudecken. Analog zur dreieggliederten Aufgabenstellung beziehen sich Kontrollfunktionen in der Informationswirtschaft auf Gewinnung, Speicherung und Übermittlung von Informationen und finden mit der Wirtschaftlichkeitsberechnung von EDV-Anlagen²⁾ ihren Abschluß (Anlage 73).

7.4.6 Finanzwirtschaft

Die an Automatisierung und Kommunikation orientierte Informationswirtschaft läßt wenig Raum für die finanzwirtschaftliche "Umwandlung von Zahlungsmitteln in Anlagevermögen"³⁾ und die damit zusammenhängenden Fragen der Kapitalbeschaffung, -verwendung und -rückführung. Überwachung und Strukturierung von kapitalbindenden, kapitalentziehenden, kapitalfreisetzen- den und kapitalzuführenden Zahlungsströmen und die daraus resultierenden Wirkungen auf das finanzielle Gleichgewicht berühren die Existenz des Unternehmens und sind aufgrund dieser zentralen Bedeutung im Ausbildungsberuf Industriekaufmann im Qualifikationsbereich Finanzwirtschaft zu betrachten.

1) Vgl. Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1, a.a.O., S. 447-452.

2) Vgl. Bottler, J. u.a.: Methoden der Wirtschaftlichkeitsberechnung für die Datenverarbeitung. München 1973, S. 31-127.

3) Heinen, E.: Investitionsplanung, industrielle. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.), a.a.O., Sp. 2876.

Die Ausbildungsordnung Industriekaufmann begrenzt die Problembereiche Investition und Finanzierung auf "Grundkenntnisse der Finanzierungsmöglichkeiten"¹⁾ im Rahmen des liquiditätsorientierten Themensektors Zahlungsverkehr und befindet sich mit dieser Beschränkung auf Basiskenntnisse in Übereinstimmung mit den Lehrplänen für Industriefachklassen. Der doppelqualifizierende Bildungsgang Industriekaufmann kann wegen seiner spezifischen Intentionen, betriebliche Abläufe transferierend und kreativ zu durchleuchten, Entscheidungen vorzubereiten, durchzuführen und zu überprüfen sowie Automatisierungsprozesse im Lernprogramm zu berücksichtigen, jedoch nicht auf die intensive Betrachtung dieses Funktionsbereichs verzichten.

7.4.6.1 Didaktische Struktur

Die didaktische Struktur des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft (Übersicht 105) geht wiederum von der Aufgabenstellung, der Einordnung im Unternehmensaufbau, den rechtlichen Implikationen und dem Optimierungsproblem aus (Lernphase I). Orientiert an den anzustrebenden Qualifikationen auf mittlerer Führungsebene schließen sich als Lernphasen II und III betriebliche Planungsaktivitäten in den beiden wesentlichen Teilbereichen der Finanzwirtschaft, Investition und Finanzierung, an. Während die organisatorische Realisation der Investitionsentscheidungen zu den Aufgaben der Materialwirtschaft gehört, finden in der betriebswirtschaftlichen Literatur der Zahlungsverkehr und die damit verbundene Liquiditätskontrolle zunehmend in Funktionsbereichen wie "Kapitalwirtschaft"²⁾, "Investition und Finanzierung"³⁾, "Finanzierung der Industrie"⁴⁾ Berücksichtigung. An diese Auffassung lehnt sich die didaktische Struktur des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft an und reiht als Lern-

1) Ausbildungsordnung Industriekaufmann, a.a.O., S. 12.

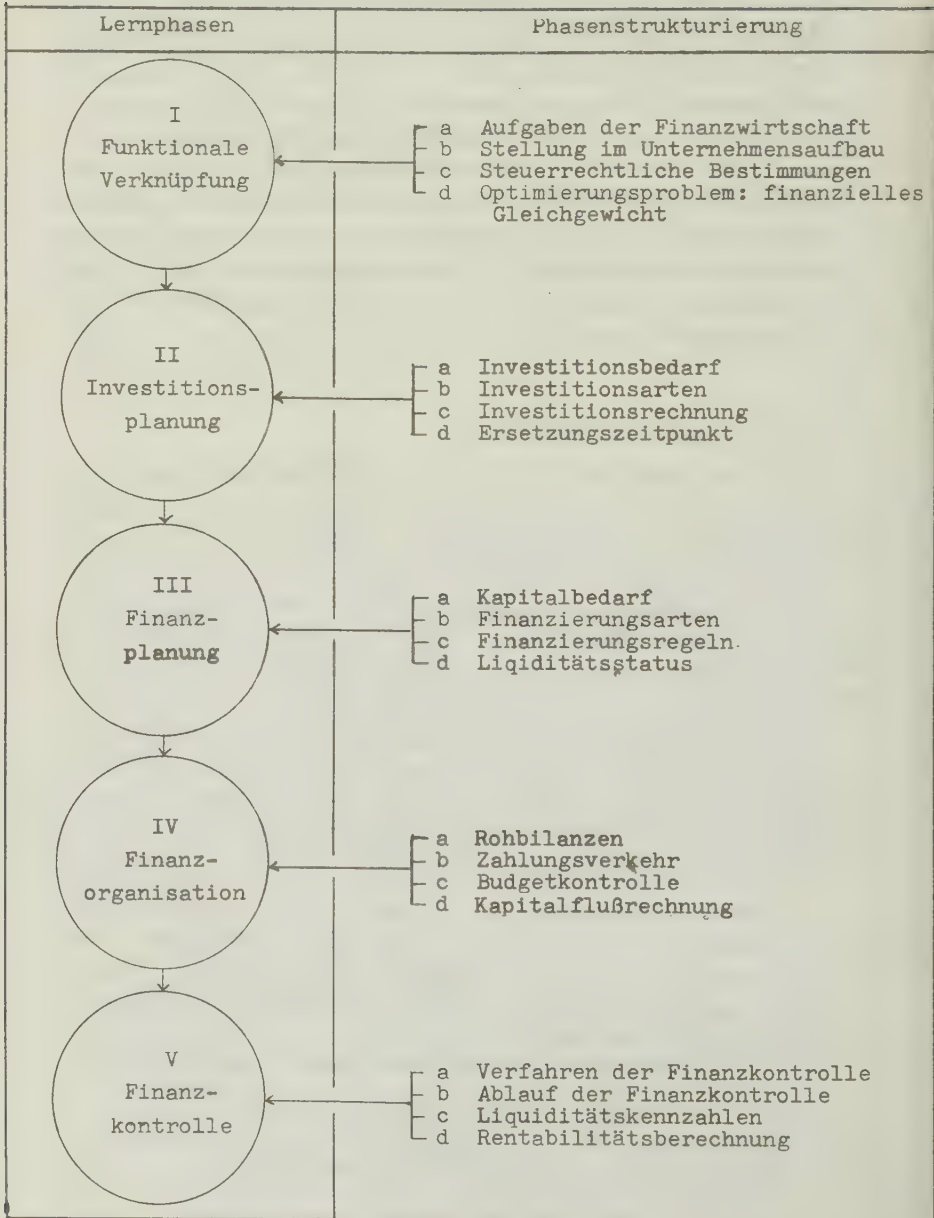
2) Kappler, E. und Rehkugler, H., a.a.O., S. 579.

3) Wöhe, G., a.a.O., S. 487.

4) Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 13.

Übersicht 105

Didaktische Struktur
des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft
im Ausbildungsgang Industriekaufmann



phasen IV und V die Finanzorganisation und die Finanzkontrolle in das didaktische Programm des Ausbildungsberufs Industriekaufmann ein.

7.4.6.2 Taxonomische Gewichtung

Für das taxonomische Niveau des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft läßt sich aus den Gewichtungen der Experten lediglich der Themensektor Zahlungsverkehr heranziehen, der im Konzept der Ausbildungsordnung Industriekaufmann zum Rechnungswesen zählt und nach Meinung der Experten auf Transferebene zu vermitteln ist¹⁾. Zwar bezieht sich diese Gewichtszumessung vorwiegend auf den Lernabschnitt IV der didaktischen Struktur (Übersicht 105), die Ausdehnung dieses Anspruchsniveaus auf die gesamte Finanzwirtschaft erscheint jedoch zulässig, weil die Qualifikationsbereiche Informationswirtschaft und Finanzwirtschaft aus dem Funktionsbereich Rechnungswesen unter Berücksichtigung von Zukunftsbezug und Wissenschaftsorientierung hervorgegangen sind.

7.4.6.3 Begründung der Grob- und Feinziele

Aus der Verknüpfung der didaktischen Struktur (Übersicht 105) mit den für das Lernzielniveau Transfer als charakteristisch ausgewählten Endverhaltensbeschreibungen²⁾ resultieren Grob- und Feinzielformulierungen des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft.

In der Lernphase I (Funktionale Verknüpfung) lassen sich mit Mellerowicz zahlreiche Aufgaben der Finanzabteilung abgrenzen, die insbesondere die engen Bindungen der Finanzwirtschaft zur Materialwirtschaft, Absatzwirtschaft und

1) Vgl. Anlage 51 auf S. 431 dieser Arbeit.

2) Vgl. Anlage 25 auf S. 418 dieser Arbeit.

Informationswirtschaft aufzeigen¹⁾. Orientiert an der Systematik betriebswirtschaftlicher Zahlungsströme²⁾ sind ausgabenrelevante und einnahmenrelevante Entscheidungen - unterteilt nach kurzfristig und langfristig - zu betrachten, wobei Gesellschaftssystem, Situation auf den Kapitalmärkten, Rechtsform der Unternehmung und Wirtschaftsgesetzgebung die externen Bedingungen vorgeben. Investitions- und Finanzierungspolitik finden schließlich im Ziel der Herstellung und Erhaltung des finanziellen Gleichgewichts³⁾ Orientierungsmaßstab und Abstimmung (Übersicht 106).

Nach diesen vorwiegend im betrieblichen Unterricht erarbeiteten Grundlagen hat der auszubildende Industriekaufmann in den Lernphasen II bis V vielfältige Gelegenheiten zu praktischer Tätigkeit⁴⁾. Die Erfassung des Investitionsbedarfs⁵⁾, dessen Aufgliederung in Investitionsarten sowie die Errechnung der Rentabilität von Investitionen und der günstigsten Ersatzzeitpunkte⁶⁾ stellen hohe Anforderungen an den Auszubildenden im Bereich der Entscheidungsvorbereitung (Anlage 74). Die Aufgabenstellungen in der Finanzplanung (Übersicht 105: Lernphase III) beziehen sich analog auf die Ermittlung des Kapitalbedarfs, die Zuordnung von Finanzierungsarten und Investitionsarten aufgrund unterschiedlicher Finanzierungsregeln⁷⁾ und auf die daraus resultierende Planung eines Liquiditätsstatus⁸⁾, der den voraussichtlichen Kapitalbedarf anzeigt (Anlage 75).

- 1) Vgl. Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 150-152.
- 2) Vgl. Kappler, E. und Rehkugler, H., a.a.O., S. 588.
- 3) Vgl. Pack, L.: Vorwort des Herausgebers zu: Blumentrath, U.: Investitions- und Finanzplanung mit dem Ziel der Endwertmaximierung. Wiesbaden 1969 (o.S.).
- 4) Die analog zur Übersicht 106 für die Lernphasen II-V aufgestellten Grob- und Feinziele sind auf den S. 453-456 dieser Arbeit als Anlagen 74-77 zu finden.
- 5) Vgl. Hammer, E., a.a.O., S. 350 f.
- 6) Vgl. Wöhe, G., a.a.O., S. 521-523.
- 7) Vgl. Wöhe, G., a.a.O., S. 543-552.
- 8) Vgl. Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 151.

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Finanzwirtschaft
 Lernphase I: Funktionale Verknüpfung

	Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u> Der Auszubildende soll Kenntnisse und Fertigkeiten unter Berücksichtigung der funktionalen Verknüpfung der Finanzwirtschaft anwenden können (Transfer)	<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll a) zwei wesentliche Aufgaben der Finanzwirtschaft aus betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Sicht interpretieren können b) die Stellung der Finanzwirtschaft im Unternehmensaufbau aus ihren Aufgaben ableiten können c) drei finanzwirtschaftlich relevante steuerrechtliche Bestimmungen auf praktische Fälle übertragen können d) ein Schema zur Beobachtung und Sicherstellung des finanziellen Gleichgewichts entwerfen können	a) für kurze Zeit die Funktionen eines Sachbearbeiters im Finanzbereich übernehmen wollen b) Abhängigkeiten der Finanzwirtschaft von anderen betrieblichen Funktionsbereichen bedenken c) sich für die steuerlichen und finanzwirtschaftlich günstigste Wahl der Unternehmensform interessieren d) die Notwendigkeit der Herstellung und Aufrechterhaltung des finanziellen Gleichgewichts anerkennen	a) bei der Erledigung wesentlicher Aufgaben im Finanzbereich der Untertnehmung behilflich sein b) die organisatorischen Beziehungen der Finanzwirtschaft zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen graphisch darstellen c) steuerrechtliche Bestimmungen betreffende Gerichtsurteile sammeln d) sich über die Kontrolle der Einnahme- und Ausgabeströme im Ausbildungsbetrieb informieren

Der Realisation und Überwachung des Geplanten bei Wahrung des finanziellen Gleichgewichts begegnet der Auszubildende in den Lernphasen IV und V (Finanzorganisation, Finanzkontrolle). Permanente Informationen über Einnahme- und Ausgabeströme liefert in der Regel die EDV, die buchhalterische Daten verarbeitet und in Form von Listen bereitstellt. Monatsrohbilanzen - insbesondere dort auftretende Aktivierungen -, Debitorenkartei, Mahnlisten und Bestellungen der Einkaufsabteilung bilden die Grundlage der Überwachung von Zahlungsströmen und münden in die Cash-Flow-Analyse¹⁾, die als Indikator betrieblicher Erfolgskraft, jedoch nicht als alleiniger Maßstab gelten darf (Anlage 76). Die Finanzkontrolle als letzte Station der betrieblichen Ausbildung von Industriekaufleuten bezieht sich auf die "Einhaltung der Planwerte und der Periodenliquidität"²⁾ sowie auf die Ermittlung der Rentabilität des Eigenkapitals und des Gesamtkapitals der Unternehmung. Die rechnerische Beziehung dieser Erfolgsgrößen zur Umsatzrentabilität³⁾ stellt den unternehmerischen Zusammenhang her und weist mit den Bezügen zur optimalen Kapitalverwendung auf übergeordnete volkswirtschaftliche Zusammenhänge - Allokation der Ressourcen - hin, die wiederum den Studienbezug auch des Qualifikationsbereichs Finanzwirtschaft verstärkt in den Vordergrund rücken (Anlage 77).

7.5 Abstimmung der Grob- und Feinziele mit den übergeordneten Bildungsintentionen

Das hier vertretene Lernzielkonzept geht zwar von vier Lernzielkategorien - Leitziele, Richtziele, Grobziele, Feinziele - aus, folgt jedoch im Prinzip der in den USA üblichen Zweiteilung in aims (Leitziele, Richtziele) und objectives (Grobziele, Feinziele)⁴⁾. Nachdem das per Exper-

1) Vgl. Diederich, H., Bd. 2, a.a.O., S. 210.

2) Mellerowicz, K., Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, a.a.O., S. 97.

3) Vgl. Diederich, H., Bd. 1, a.a.O., S. 136.

4) Vgl. S. 149 dieser Arbeit.

tenentscheidung gewichtete Leitzielsystem als Vorgabe in die studienbezogenen, berufsfeldbezogenen und fachbezogenen Qualifikationsbereiche auf Richtzielniveau einging und die Feinziele durch didaktische Strukturierung als Subkategorien der Grobziele legitimiert sind, steht nun die Aufgabe an, den Zusammenhang zwischen Leitzielen und Feinzielen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann herzustellen. Da eine Abstimmung zwischen Lernzielen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus nicht rechnerisch exakt erfolgen kann, sondern lediglich auf den Nachweis der Konsistenz zielt¹⁾, genügt dem hier verfolgten Anspruch das Aufzeigen von Verbindungen zwischen den übergeordneten Bildungsintentionen auf Leitzielniveau²⁾ und den spezifischen Endverhaltensbeschreibungen auf Feinzielebene.

Die Berücksichtigung der Leitzielvorgaben in den Grob- und Feinzielen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann orientiert sich an den bereits auf Leitzielebene abgesteckten drei Relevanzbereichen³⁾, wobei die bei der Abstimmung von fachlichen Richtzielen und Leitzielen erstellten Gewichtszumessungen⁴⁾ die numerische Basis bilden. Dementsprechend sind in jedem der 6 Qualifikationsbereiche des Ausbildungsgangs Industriekaufmann Leitziele höchster, mittlerer und geringer Relevanz im Verhältnis 3:2:1 anzusprechen, d.h. die aus der didaktischen Strukturierung der Qualifikationsbereiche hervorgegangenen 360 Feinzielformulierungen sind den Leitzielvorgaben in dieser Relation zuzuordnen (Übersichten 107 und 108). Zwar übersteigt die Zahl von insgesamt 408 Leitzielvorgaben die der Lernzielformulierungen um 48, doch behindert dies, weil zahlreiche Feinzielformulierungen gleichzeitig mehrere Leitzielvorgaben anstreben, nicht den Abstimmungsprozeß.

1) Vgl. S. 156-158 dieser Arbeit.

2) Vgl. Übersichten 64 und 65 auf S. 188 f. dieser Arbeit.

3) Vgl. ebenda.

4) Vgl. Übersichten 85 und 86 auf S. 290 und 292 dieser Arbeit.

Leitzielvorgaben (Fähigkeiten) für Feinzielformulierungen
in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann entschiedenen Gewichtung

Leitziele - Fähigkeiten -	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Informations- wirtschaft	Finanz- wirtschaft	Zahl der Leitziel- vorgaben
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 1 Logisches Denken	6	6	6	6	6	6	36
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 2 Dispositives Denken	4	4	4	4	4	4	24
L 3 Zusammenarbeit	4	4	4	4	4	4	24
L 4 Entscheidungsfähigkeit	4	4	4	4	4	4	24
L 5 Konzentration u. Genauigkeit	4	4	4	4	4	4	24
L 6 Kritisches Denken	4	4	4	4	4	4	24
L 7 Analytisches Denken	4	4	4	4	4	4	24
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 8 Konfliktbewältigung	2	2	2	2	2	2	12
L 9 Ausdauer	2	2	2	2	2	2	12
L 10 Bewahrung vor Manipulation	2	2	2	2	2	2	12
insgesamt	36	36	36	36	36	36	216

Leitzielvorgaben (charakterliche Eigenschaften) für Feinzielformulierungen
in der von den Experten für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann unterschiedenen Gewichtung

Leitziele - charakterliche Eigenschaften -	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Informations- wirtschaft	Finanz- wirtschaft	Zahl der Leitziel- vorgaben
H ö c h s t e R e l e v a n z							
L 11 Verantwortungs- bewußtsein	6	6	6	6	6	6	36
L 12 Initiative	6	6	6	6	6	6	36
M i t t l e r e R e l e v a n z							
L 13 Aufgeschlossen- heit	4	4	4	4	4	4	24
L 14 Kontakt- freudigkeit	4	4	4	4	4	4	24
G e r i n g e R e l e v a n z							
L 15 Fleiß	2	2	2	2	2	2	12
L 16 Toleranz	2	2	2	2	2	2	12
L 17 Ordnungsliebe	2	2	2	2	2	2	12
L 18 Selbstbeherr- schung	2	2	2	2	2	2	12
L 19 Hilfsbereit- schaft	2	2	2	2	2	2	12
L 20 Pünktlichkeit	2	2	2	2	2	2	12
insgesamt	32	32	32	32	32	32	192

7.5.1 Fähigkeiten

Die Fähigkeit zu l o g i s c h e m D e n k e n, von den Experten mit höchstem Relevanzniveau versehen¹⁾, läßt sich insbesondere dem kognitiven Lernbereich zuordnen und ist dort in 36 Feinzielformulierungen angesprochen²⁾. Aufgrund der in den Qualifikationsbereichen Produktionswirtschaft und Personalwirtschaft auf Reorganisationsebene eingestufteten Lerninhalte³⁾ bestimmen hier die Verben

erläutern, einordnen, erörtern
gegenüberstellen, erklären

den relativ niedrigen Grad angestrebten logischen Denkens, während in den auf der Lernzielstufe Transfer gewichteten Qualifikationsbereichen⁴⁾ die Endverhaltensbeschreibungen

interpretieren, ableiten, Übertragen
auswerten, ermitteln, anwenden

die größere Intensität logischer Denkprozesse verdeutlichen. Da sich logisches Denken verstärkt in transferierendem und problemlösendem Lernen vollzieht, stellt die Expertenentscheidung zur niedrigeren Einstufung zweier Qualifikationsbereiche eine Abwertung des per Leitzielvorgabe als höchst relevant eingestuften logischen Denkens dar.

Die Fähigkeit zu d i s p o s i t i v e m D e n k e n umfaßt insbesondere die auf mittlerer Führungsebene erforderlichen Qualifikationen des kognitiven Lernbereichs im Zusammenhang mit der Entscheidungsvorbereitung, -durchführung und -überprüfung. Auf mittlerem Relevanzniveau⁵⁾ berücksichtigen 24 Feinzielformulierungen das dispositive Denken, wobei auf Reorganisationsebene (Produktionswirtschaft, Per-

1) Vgl. Übersicht 64 auf S. 188 dieser Arbeit.

2) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 78 auf S. 457 dieser Arbeit: Spalte "Logisches Denken".

3) Vgl. Übersichten 94 und 97 auf S. 313 und 321 dieser Arbeit.

4) Vgl. Übersichten 91, 100 und 103 auf S. 306, 327 und 335 dieser Arbeit.

5) Vgl. Übersicht 64 auf S. 188 dieser Arbeit.

sonalwirtschaft) die Verben

identifizieren, verdeutlichen,
skizzieren, vergleichen

wiederum einen geringeren Grad dispositiven Denkens als die in den anderen Qualifikationsbereichen auf TransfERNiveau verwendeten Endverhaltensbeschreibungen¹⁾

vorbereiten, entwerfen,
durchführen, überprüfen

dokumentieren. Die Fähigkeit zur Z u s a m m e n a r b e i t schließt neben den kognitiven Zusammenarbeitstechniken auch den affektiven Zusammenarbeitswillen ein. Das Feinzielsystem Industriekaufmann umschreibt die kognitive Verhaltensdimension als

mitwirken, im Team erarbeiten,

während im affektiven Lernbereich die Endverhaltensbeschreibungen

behilflich sein, Kontakte herstellen

zugleich die charakterlichen Eigenschaften Hilfsbereitschaft bzw. Kontaktfreudigkeit unterstützen. Hier deckt jeweils eine Feinzielbeschreibung zwei Leitzielvorgaben ab²⁾.

Die Fähigkeit, E n t s c h e i d u n g e n zu fällen, bedarf hoher kognitiver Einsicht in Entscheidungsdeterminanten, durch deren Umsetzung in Entscheidungshandeln sie in direkter Verbindung zum Transfer steht. Als charakteristische Verben sind im Feinzielsystem Industriekaufmann auf Reorganisationsebene

bestimmen, ordnen,
klassifizieren, abgrenzen

gewählt, während die Feinziele der deutlich auf höherem

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 78 auf S. 457 dieser Arbeit: Spalte "Dispositives Denken".

2) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in den Anlagen 78, 79 und 80 auf S. 457-459 dieser Arbeit: Spalten "Zusammenarbeit", "Hilfsbereitschaft", "Kontaktfreudigkeit".

taxonomischem Niveau konzipierten Qualifikationsbereiche Material-, Absatz-, Informations- und Finanzwirtschaft mit Hilfe der Verben

entscheiden, erstellen,
aufstellen, zusammenstellen

formuliert sind. Besondere Betonung erfährt die Entscheidungsfähigkeit in der Lernphase III des Qualifikationsbereichs Absatzwirtschaft, in der gemäß Expertenentscheidung die Lernzielstufe Kreativität anzustreben ist¹⁾. Hier weisen die Endverhaltensbeschreibungen

analysieren, abwägen,
gewichten, beurteilen

auf das höchste angestrebte Lernzielniveau hin²⁾.

Der Fähigkeit zu K o n z e n t r a t i o n und G e -
n a u i g k e i t hat auf höheren Lernzielstufen zwar stets kognitive Einsicht zur Voraussetzung³⁾, ist jedoch vorwiegend psychomotorisch determiniert. Im Feinzielsystem Industriekaufmann sind zur Charakterisierung dieser Fähigkeit 24 Feinzielbeschreibungen des psychomotorischen Lernbereichs mit Hilfe der Endverhaltensbeschreibungen

statistisch erfassen, notieren,
graphisch darstellen, registrieren

formuliert⁴⁾.

Die Fähigkeit zu k r i t i s c h e m D e n k e n läßt sich vorwiegend mit Werthaltungen und Einstellungen, also mit dem affektiven Lernzielbereich, in Verbindung bringen.

1) Vgl. Anlage 67 auf S.446 dieser Arbeit.

2) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 78 auf S.457 dieser Arbeit: Spalte "Entscheidungsfähigkeit".

3) Vgl. Übersicht 56 auf S. 168 dieser Arbeit.

4) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 80 auf S. 459 dieser Arbeit: Spalte "Konzentration und Genauigkeit".

Die am emanzipatorischen Bildungsideal orientierte Kritikfähigkeit ist im Feinzielsystem Industriekaufmann durch die Formulierungen

kritisch betrachten, kritisieren,
in Frage stellen, diskutieren wollen

zum Ausdruck gebracht¹⁾.

Die Berücksichtigung der Fähigkeit zu analytischem Denken begegnet im Feinzielsystem Industriekaufmann einigen Schwierigkeiten, weil bei Zusammenfassung der drei Bloomschen Lernzielstufen Analyse, Synthese, Bewertung zur höchsten Lernzielstufe Kreativität²⁾ analytisches Denken auf unteren Lernzielstufen nicht zum Tragen kommen könnte. Das Expertenvotum für einzelne Lerninhalte widerspricht mit der insgesamt unter Kreativitätsniveau bleibenden Gewichtung dem auf Leitzielniveau vorgegebenen Anspruch³⁾. Das Feinzielsystem Industriekaufmann folgt den auf höheres Lernzielniveau vordringenden Leitziel-Entscheidungen, weil insbesondere in den Qualifikationsbereichen Material-, Absatz-, Informations- und Finanzwirtschaft mindestens 10% der Abstimrenden für das Lernzielniveau Kreativität votieren⁴⁾. Die Feinziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann berücksichtigen das analytische Denken auf TransfERNiveau mit Hilfe der Verben

analysieren, berechnen,
errechnen, systematisieren,

auf Reorganisationsebene bezeichnen die Formulierungen

verfolgen, beschreiben,
schildern, definieren

die deutlich niedrigere Lernzielstufe⁵⁾.

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 458 dieser Arbeit. Spalte "Kritisches Denken".

2) Vgl. S. 161-163 dieser Arbeit.

3) Vgl. Übersicht 64 auf S. 188 dieser Arbeit.

4) Vgl. Übersichten 91, 100 und 103 auf den S. 306, 327 und 335 dieser Arbeit.

5) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 78 auf S. 457 dieser Arbeit: Spalte "Analytisches Denken".

Die Fähigkeit, Konflikte rational auszugetragen, aufgrund des geringen Relevanzniveaus nur mit je 2 Feinzielformulierungen in den 6 Qualifikationsbereichen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann berücksichtigt, läßt sich wie die Kritikfähigkeit vorwiegend affektiv interpretieren. Die Feinzielformulierungen dokumentieren mit den Endverhaltensbeschreibungen

sich einigen wollen, diskutieren wollen
die Abstimmung mit dem vorgegebenen Leitzielsystem¹⁾.

Die Fähigkeit zu Ausdauer kann der auszubildende Industriekaufmann optimal im betrieblichen Lernen unter Beweis stellen. Da der Lernort Betrieb in erster Linie mit dem psychomotorischen Lernbereich zu verbinden ist, sind in diesem Bereich des Feinzielsystems Industriekaufmann 12 Lernintentionen mit Hilfe der Verben

sammeln, üben
zum Ausdruck gebracht²⁾.

Die vorwiegend affektiv zu interpretierende Fähigkeit, sich vor Manipulation zu bewahren, steht mit kritischem Denken in enger Verbindung. In beiden Fällen geht es darum, Tatbestände betrieblicher und außerbetrieblicher Art nach gedanklicher Überprüfung zu akzeptieren oder abzulehnen. Während dem Akzeptieren im Rahmen der Charaktereigenschaft Selbstbeherrschung erhöhte Relevanz zuzumessen ist, scheinen die Formulierungen

in Frage stellen, ablehnen
geeignet, den Sachverhalt der Bewahrung vor Manipulation zu umschreiben, wobei mit der Formulierung "in Frage stellen" wiederum eine Lernzielbeschreibung zwei Leitzielvorgaben erfüllt³⁾.

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 458 dieser Arbeit: Spalte "Konfliktbewältigung".

2) Vgl. Anlage 80: Spalte "Ausdauer".

3) Vgl. Anlage 79: Spalte "Bewahrung vor Manipulation".

7.5.2 Charakterliche Eigenschaften

Im Rahmen der charakterlichen Eigenschaften messen die Experten dem Verantwortungsbewußtsein höchste Relevanz zu; diese Qualifikation ist dementsprechend im affektiven Bereich des Feinzielsystems Industriekaufmann mit Hilfe der Endverhaltensbeschreibungen

beachten, bedenken, verantwortlich übernehmen wollen, berücksichtigen, anerkennen, hohen Wert zumessen

in 36 Feinzielformulierungen zum Ausdruck gebracht¹⁾. Die Formulierung "Verantwortung übernehmen wollen" deckt zugleich die Leitzielvorgabe "Initiative" ab und trägt dazu bei, in insgesamt 360 Feinzielen die 408 Leitzielvorgaben zu berücksichtigen.

Auch die Charaktereigenschaft Initiative, per Expertenentscheidung auf höchstem Relevanzniveau gewichtet, ist in den Feinzielen des Ausbildungsberufs Industriekaufmann in 36 Zielformulierungen angesprochen. Als typische Endverhaltensbeschreibungen gelten

Initiative ergreifen, untersuchen, hinweisen, anstreben
Funktionen übernehmen wollen, etwas tun wollen²⁾

wobei "Initiative ergreifen" und "untersuchen" psychomotorisch interpretiert sind, während die anderen Tätigkeitsmerkmale den affektiven Bereich - insbesondere die Lernzielstufe "Reagieren"³⁾ - ansprechen.

Auf mittlerem Relevanzniveau wenden sich 24 Feinzielformulierungen an die affektiv klassifizierte Aufgeschlossenheit. Mit Hilfe der Formulierungen

Interesse zeigen, sich interessieren für,
bereit sein, sich informieren wollen

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 458 dieser Arbeit: Spalte "Verantwortungsbewußtsein".

2) Vgl. ebenda und Anlage 80: Spalte "Initiative".

3) Vgl. Anlage 5 auf S. 399 dieser Arbeit.

bringt der Feinzielkatalog des Ausbildungsberufs Industriekaufmann wesentliche Aspekte des Aufgeschlossenseins zum Ausdruck¹⁾.

Dagegen ist die Charaktereigenschaft **K o n t a k t f r e u d i g k e i t** vorwiegend psychomotorisch zu interpretieren. Die in den Feinzielen verwendeten Endverhaltensbeschreibungen

Kontakte herstellen, sich informieren
klären, Korrespondenz führen

lassen erkennen, daß auch traditionelle Lerninhalte des Ausbildungsgangs Industriekaufmann, wie das Führen von Korrespondenz, in das wissenschaftsorientierte Feinzielkonzept einfügbar sind. Die Formulierung "Kontakte herstellen" verdeutlicht die Verknüpfung von Fähigkeiten (Zusammenarbeit) und Charaktereigenschaften (Kontaktfreudigkeit) sowie die gleichzeitige Unterstützung mehrerer Leitzielvorgaben durch eine Feinzielformulierung²⁾.

Die im Leitzielsystem Industriekaufmann mit geringer Relevanz eingestufte Charaktereigenschaft **F l e i ß** kommt in 2 Feinzielen je Qualifikationsbereich mit Hilfe der Endverhaltensbeschreibungen

rasch bearbeiten, zügig abwickeln

zum Ausdruck³⁾. Ihre Zuordnung zum psychomotorischen Lernbereich orientiert sich an dem Tatbestand, daß sich Fleiß in praktischem Tun manifestiert und nur unter diesem Aspekt überprüfbar wird. Daß auch der Wille zum Fleiß (affektiv) und die Fähigkeit zum Handlungsvollzug (kognitiv) diese Charaktereigenschaft prägen, beweist einmal mehr die Interdependenz der Lernbereiche und die lediglich

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 458 dieser Arbeit: Spalte "Aufgeschlossenheit".

2) Vgl. Anlage 80: Spalte "Kontaktfreudigkeit".

3) Vgl. ebenda: Spalte "Fleiß".

tendenziell mögliche und nur pragmatisch zu begründende (Hilfestellung für Ausbilder und Lehrer) Aufspaltung der Qualifikationsbeschreibungen.

Die Charaktereigenschaft *T o l e r a n z* steht mit den kennzeichnenden affektiven Formulierungen

akzeptieren, sich einigen wollen

in enger Verbindung zur Selbstbeherrschung und Konfliktbewältigung. In insgesamt 12 Feinzielen weisen Bildungsintentionen für Betrieb und Schule ein breites Feld zur Förderung toleranten Verhaltens aus¹⁾.

Wiederum vorwiegend psychomotorisch läßt sich die vor allem im Lernort Betrieb zu fördernde *O r d n u n g s l i e b e* interpretieren und mit Hilfe der Formulierungen

ordnen, sich an Vorschriften halten

kennzeichnen²⁾. Ihre engen Beziehungen insbesondere zum affektiven Bereich (Ordnungswille) sind nicht ausdrücklich berücksichtigt, da sich diese Eigenschaft - ähnlich dem Fleiß - in der objektiven Handlung manifestiert.

S e l b s t b e h e r r s c h u n g ist als Charaktereigenschaft tendenziell dem affektiven Lernbereich zuzuordnen und zeigt dort mit den Endverhaltensbeschreibungen

akzeptieren, diskutieren wollen

Verbindungen zur Toleranz und zur Konfliktbewältigung auf³⁾. Das in der Umschreibung "akzeptieren" enthaltene Element der Resignation (z.B. vor betrieblichen Sachzwängen) findet ein

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 358 dieser Arbeit: Spalte "Toleranz".

2) Vgl. ebenda: Spalte "Ordnungsliebe".

3) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformulierungen in Anlage 79 auf S. 358 dieser Arbeit: Spalten "Konfliktbewältigung", "Toleranz", "Selbstbeherrschung".

Gegengewicht in der Diskussion, die, wenn sie in geordneten Bahnen verlaufen soll, ein hohes Maß an Selbstbeherrschung voraussetzt.

Die Charaktereigenschaft **Hilfsbereitschaft** läßt sich wiederum vorwiegend psychomotorisch interpretieren und mit Hilfe der Formulierungen

behilflich sein, sich einsetzen

umschreiben¹⁾. Ähnlich wie bei Fleiß und Ordnungsliebe bietet sich auch eine affektive Interpretation dieser Leitzielvorgabe an, doch dem in konkreten Situationen offenbar werden- den Handlungsvollzug gebührt aufgrund der Überprüfbarkeit Vorrang.

Die ebenfalls im Feinzielsystem gemäß Leitzielvorgabe zu berücksichtigende **P ü n k t l i c h k e i t** kann in zeit- gemäßer Interpretation nicht auf den pünktlichen Arbeitsan- tritt beschränkt bleiben²⁾. Hier als charakteristisch aus- gewählte Endverhaltensbeschreibungen

etwas unverzüglich tun, etwas termingerecht tun

verdeutlichen die insbesondere im Betrieb (psychomotorischer Lernbereich) unter Effizienzgesichtspunkten an den auszu- bildenden Industriekaufmann zu stellenden Ansprüche³⁾.

7.5.3 Konsistenz der Bildungsintentionen

Beim Abstimmen von Leitzielen und Feinzielen des Ausbildungs- berufs Industriekaufmann zeigt sich, daß Leitzielvorgaben und taxonomische Gewichtung von Lerninhalten, insbesondere

1) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformu- lierungen in Anlage 80 auf S. 459 dieser Arbeit: Spalte "Hilfsbereitschaft".

2) Vgl. S. 183 dieser Arbeit.

3) Vgl. die numerische Zusammenstellung der Feinzielformu- lierungen in Anlage 80 auf S. 459 dieser Arbeit: Spalte "Pünktlichkeit".

beim Leitziel "analytisches Denken", z.T. nicht in Einklang stehen. Eine solche im Detail nicht realisierbare Übereinstimmung stellt allerdings weniger das Leitzielsystem, sondern vielmehr die taxonomischen Gewichtungen der Experten in Frage. Experten, die in einigen Qualifikationsbereichen (Produktionswirtschaft, Personalwirtschaft) nur bis zur Taxonomiestufe Reorganisation und lediglich beim Lerninhalt "Markt und Werbung"¹⁾ für Kreativität votieren, sind noch nicht in die vom Strukturplan gesetzte Denkweise eingeübt, alle betrieblichen Qualifikationsbereiche bis zur Ebene Kreativität hin abzutesten.

Das durch den 4fachen Forschungsansatz determinierte Lernzielsystem des Ausbildungsberufs Industriekaufmann²⁾ dürfte zwar dem Anspruch zunehmender Demokratisierung, lernzielorientierter Interpretation und wissenschaftsorientierter Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten genügen, doch der mit dem doppelqualifizierenden Bildungsgang Industriekaufmann angestrebte höhere Grad an Chancengleichheit bedarf bei allen für seine curriculare Gestaltung Verantwortlichen der Förderung des Bewußtseins, daß nur häufiges Erreichen der Lernzielstufen Transfer und Kreativität die Gleichwertigkeit und Austauschbarkeit von Berufsbildungsgängen mit gymnasialen Bildungsgängen herkömmlicher allgemeinbildender Art gewährleistet; erst dann erscheint ein doppelqualifizierender Bildungsgang, der gleichzeitig Berufsqualifikation und Studienbefähigung erbringt, möglich.

1) Vgl. Übersicht 100 auf S. 327 dieser Arbeit.

2) Vgl. S. 8-20 dieser Arbeit.

A b k ü r z u n g s v e r z e i c h n i s

BbSch	=	Die berufsbildende Schule
BBiG	=	Berufsbildungsgesetz
BPU	=	Betriebsbezogener Phasenunterricht
DBFS	=	Die Deutsche Berufs- und Fachschule
DAG	=	Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
DGB	=	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHT	=	Deutscher Industrie- und Handelstag
DtSch	=	Die Deutsche Schule
EDV	=	Elektronische Datenverarbeitung
EuB	=	Erziehungswissenschaft und Beruf
IHK	=	Industrie- und Handelskammer
MBB	=	Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung
VLW	=	Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen
WuBE	=	Wirtschaft und Berufs-Erziehung
WuE	=	Wirtschaft und Erziehung
ZfBF	=	Zeitschrift für Berufsbildungsforschung
ZfP	=	Zeitschrift für Pädagogik

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

- Abraham, K.: Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Heidelberg 1966.
- Achtenhagen, F.: Besprechung der Veröffentlichungen von B. und C. Möller. In: didactica, Heft 4/1968, S. 322-333.
- Achtenhagen, F.: Technischer Fortschritt und Ausbildung. Zur Problematik ökonomischer Wachstumsmodelle in der Bildungsplanung. In: ZfP, Heft 6/1969, S. 669-680.
- Achtenhagen, F. und Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. 2. Aufl., München 1971.
- Adorno, Th. W.: Soziologie und empirische Forschung. In: Ziegler, K. (Hrsg.): Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Göttingen 1957, S. 245-260.
- Adorno, Th. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969.
- Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 151-191.
- Albach, H.: Investition und Liquidität. Wiesbaden 1962.
- Albach, H.: Beiträge zur Unternehmensplanung. Wiesbaden 1969.
- Alex, L. u.a.: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis. Bonn 1973.
- Antony, E.: Die Gestaltung der kaufmännischen Lehre im Hinblick auf typische Grundformen des Lehrbetriebes. Darmstadt 1958.
- Arbeitgeberverband des privaten Bankgewerbes e.V. (Hrsg.): Zeitgemäße Ausbildung zum Bankkaufmann in Betrieb und Schule. Köln 1973.
- Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann. Bielefeld (1958).
- Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Bürokaufmann - Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen. Bielefeld (1962).
- Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung: Berufsbild für den Lehrberuf Datenverarbeitungskaufmann vom 9.7.1969. Bielefeld (1969).
- Assel, H.-V.: Demokratie auf dem Prüfstand. München 1973.
- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl., Berlin 1971.
- Ausbildungsordnung Industriekaufmann
siehe: Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann.

- Baatz, K.-U.: Blockunterricht. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Freiburg 1973, S. 98-99.
- Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1970.
- Baethge, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsforschung, Teil 1, a.a.O., S. 256-302.
- Ballmann, W.: Revision des automatisierten Rechnungswesens. In: Studienkreis Schröder (Hrsg.): Das Rechnungswesen bei automatisierter Datenverarbeitung. Wiesbaden 1971, S. 157-176.
- Ballauff, Th.: Schule der Zukunft. 3. Aufl., Bochum (1968).
- Bath, H.: Zur Einführung des 10. Pflichtschuljahres. In: Kledzik, K.-J. (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Hannover 1967, S. 152-163.
- Baumgardt, J.: Die kaufmännische Grundbildung. Freiburg 1959.
- Baumgardt, J.: Stufenausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. In: Bd. 105 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1966, S. 7-25.
- Baumgardt, J.: Qualifizierung der Ausbilder: Instruktoren in Wirtschaftsbetrieben. In: Der Ausbilder, Heft 8/1971, S. 118-124.
- Beauchamps, G.A.: Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. In: Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972, S. 142-152.
- Becker, H. u.a.: Das Curriculum - Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974.
- Beckmann, L.: Industriebetriebslehre. Stuttgart 1962.
- Behet, F.J.: Über die Möglichkeit der Analyse zukünftiger Lebenssituationen im Rahmen der Curriculumrevision. In: BbSch, Heft 6/1971, S. 401-408.
- Bellmann, R.: Dynamic Programming. Princeton 1962.
- Berke, R. (Hrsg.): Aspekte beruflicher Bildung. Bad Homburg 1970.
- Berke, R.: Wirtschaftspädagogik. In: Hoerney, W. u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2, Gütersloh 1970, Sp. 1414-1417.

- Berke, R.: Modell und Begründung einer curricularen Verknüpfung von berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen in der Sekundarstufe II (kaufmännisch-berufliche Fachrichtung). In: Deutscher Bildungsrat, Verknüpfung, a.a.O., S. 79-107.
- Bertz, C.: Das Wahlpflichtfach Datenverarbeitung und Organisationslehre. In: WuE, Heft 11/1974, S. 319-321.
- Berufsausbildung (ab 1974: Berufsbildung), Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Hefte 55 (1957) bis 148 (1974/75).
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.8.1969. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, S. 1112.
- Berufsgrundschuljahr NW
siehe: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Unterricht im Berufsgrundschuljahr.
- Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 31.10.1972, 18.1.1973 und 14.3.1973. In: Bundesarbeitsblatt 5/1973, S.260-262.
- Bildungsgesamtplan
siehe: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.
- Bildungsbericht '70
siehe: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Bildungs- und Schulpolitische Ausschuss des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen: Stellungnahme zu den Ausbildungsordnungen vom 10. Mai 1973. In: WuE, Heft 1/1974, S. 21-22.
- Birnstiel, E.: Ein Rahmenstoffplan für das Fach Volkswirtschaftslehre und Volkswirtschaftspolitik an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: WuBE, Heft 12/1969, S. 232-235.
- Blank, W.: Lehrplan Organisationslehre. In: Der Stenografie-lehrer. Heft 10/1972, S. 264-270.
- Blankertz, H.: Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: DBFS, Heft 6/1967, S. 408-422.
- Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl., Essen 1969.
- Blankertz, H.: Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenmodell in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. In: ZfP, Heft 6/1971, S. 809-821.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 6. Aufl., München 1972.
- Blankertz, H. u.a.: Kollegstufe NW. Ratingen 1972.
- Blankertz, H.: Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach "Arbeitslehre". In: Derselbe (Hrsg.), curriculumforschung, a.a.O., S. 17-34.

- Blankertz, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: DBFS, Heft 1/1972, S. 2-20.
- Blankertz, H. (Hrsg.): curriculumforschung - strategien, strukturierung, konstruktion. 3. Aufl., Essen 1973.
- Blatt, R. u.a.: Bildungswege und Entwicklungslinien im wirtschaftsberuflichen Schulwesen nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. In: WuE, Heft 6/1971, S. 121-129.
- Bloom, B.S. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 3. Aufl., Weinheim 1973.
- Boeckmann, K.: Analyse und Definition operationaler Lernziele. In: DtSch, Heft 4/1971, S.235-245.
- Böhmer, M.: Zur Wahlpflichtfachentscheidung in der Realschule. Diss. Mainz 1974.
- Böhmer, M. u.a.: Lernzielkatalog für das Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde in der Realschule. Mainz 1973 (vervielfältigtes Manuskript).
- Börss, T. und Lingelbach, K.-C.: Zum Begriff des "Lernzieles". In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 23-37.
- Borden, F.: Möglichkeiten und Wege des Philosophieunterrichts im Rahmen der gymnasialen Oberstufenreform. In: Derbolav, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 108-114.
- Borris, M.: Zur Realität und Reform der Ausbildung und Tätigkeit von Industriekaufleuten. Frankfurt/M. 1972.
- Bottler, J. u.a.: Methoden der Wirtschaftlichkeitsberechnung für die Datenverarbeitung. München 1973.
- BPU Industriekaufmann
siehe: Staatsinstitut für Schulpädagogik.
- Brakemeier-Lisop, I.: Zur Stufenausbildung für "kaufmännische" Berufe. In: Berufspädagogische Zeitschrift, Heft 6/1965, S. 71-73.
- Brandt, D.P.: Elektronische Datenverarbeitung als Instrument moderner Personalführung. In: Mensch und Arbeit, Heft 8/1966, S. 233-237.
- Brendel, Th.: Individuelle Arbeitszeitregelungen. Die Zauberformel: Gleitende Arbeitszeit. In: Rechnungswesen, Datentechnik, Organisation, Heft 5/1971, S. 156-163.
- Büchmann, G.: Geflügelte Worte und Zitatenschatz. Reutlingen 1955.

- Buffa, E.S.: Production-Inventory Systems. Homewood 1968.
- Bulach, K.: Reform der kaufmännischen Berufsausbildung. In: WuBE, Heft 2/1958, S. 23-25.
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Aktionsprogramm berufliche Bildung. Bonn 1970.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grundsätze zur Neuordnung der Berufsbildung (Markierungspunkte). Bonn 1970.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1. Stuttgart 1973.
- Bunk, G.P.: Kaufmännische Berufsausbildung in mehreren Stufen. In: DGB-Bundesvorstand (Hrsg.), a.a.O., S. 23-26.
- Bunk, G.P.: Revision der kaufmännischen Berufsausbildung. Heidelberg 1974.
- Busemann, A.: Kindheit und Reifezeit. Frankfurt/M. 1965.
- CDU-Wirtschaftsrat (Hrsg.): gewerkschaften in zahlen. Bonn 1973.
- Clauß, G. und Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Frankfurt/M. 1971.
- Coenenberg, A.G.: Rechnungswesen, Organisation des. In: Grochla, E. (Hrsg.), Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 1413-1424.
- Collatz, L. und Wetterling, W.: Optimierungsaufgaben. Berlin 1966.
- Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule, Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Bd. 1. München 1973.
- Crusius, R. u.a. (Hrsg.): Berufsausbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek 1974.
- Cube, F. v.: Grundsätzliche Probleme des Curriculums: Zielsetzung und Zielerreichung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Bonn 1972, S. 7-16.
- Czycholl, R.: Wirtschaftsdidaktik. Trier 1974.

- Czymek, H.: Gedanken zur Oberstufenreform. In: Philologenverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gymnasium in der Diskussion. Düsseldorf 1969, S. 22-35.
- DAG-Bundesvorstand: Zielvorstellungen zur Bildungspolitik. Hamburg 1975.
- Dahl, R.: Aufgabe, Kompetenz und Verantwortung des Ausbildungsleiters. In: Der Ausbilder, Heft 10/1964, S. 126-127.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
- Dams, Th.: Lerninhalte und Entscheidungsstrukturen als "neuralgische" Probleme einer Reform der beruflichen Erstausbildung. In: BbSch, Heft 7+8/1971, S. 471-486.
- Dams, Th.: Berufliche Bildung - Reform in der Sackgasse. Freiburg 1973.
- Dankmer, H.: Der betriebswirtschaftliche Unterricht. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 263-269.
- Dankmer, H.: Schriftverkehr. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 295-299.
- Dauenhauer, E. u.a.: Schulversuche zum Blockunterricht an Berufsschulen in Rheinland-Pfalz. Zwischenbericht 1971-1973. Mainz 1973.
- Dauenhauer, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre. Bad Homburg 1973.
- Dauenhauer, E.: Einführung in die Arbeit Lehre. Pullach 1974.
- Dauenhauer, E.: Der Betrieb als Partner der Schule, hrsg. von der Vereinigung der Unternehmerverbände im Aachener Industriegebiet (Aachen 1975).
- Dave, R.H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K. und Marsolek, Th. (Hrsg.), a.a.O., S. 225-237.
- Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb. Hamburger Lehrlingsstudie der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Bd. 2. 2. Aufl., München 1973.
- Decker, F.: Die "Entdeckung des Menschen" in der Betriebswirtschaftslehre. In: WuE, Heft 1/1967, S. 2-7 und Heft 2/1967, S. 56-64.
- Decker, F. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktische Konzepte. Ravensburg 1975.

Degenhardt, B. u.a.: Lernzielorientierte Lehrpläne. In: WuE, Heft 12/1973, S. 335-338 und Heft 2/1974, S. 38-43.

Dehmel, H.: Entwicklungstendenzen der betrieblichen kaufmännischen Berufsausbildung aus der Sicht des Hauses Siemens. In: DBFS, Heft 5/1967, S. 345-353.

Deppe, H.: Die Problematik des betriebseigenen Unterrichts. Diss. Köln 1968.

Deppe, W.: Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, Heft 6/1973, S. 47-52.

Derbolav, J. (Hrsg.): Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Heidelberg 1964.

Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Bonn 1968.

Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.

Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn 1969.

Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn 1969.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. 3. Aufl., Stuttgart 1971.

Deutscher Bildungsrat: Berufsausbildung, Drucksache Nr. 818/72 der Bildungskommission. Bonn 1972.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl., Stuttgart 1972.

Deutscher Bildungsrat: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Berufliche Bildungsgänge und Studienbefähigung. Stuttgart 1974.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge. Stuttgart 1974.

- Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.
- Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1. Stuttgart 1975.
- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.): Stufenausbildung in der Diskussion. Düsseldorf 1965.
- DGB-Bundesvorstand: Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur beruflichen Bildung. Düsseldorf 1972.
- DGB-Bundesvorstand: Wir über uns. Düsseldorf 1973.
- Diederich, H.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1. 4. Aufl., Stuttgart 1974.
- Diederich, H.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2. 3. Aufl., Stuttgart 1974.
- Dinkelbach, W.: Zum Problem der Produktionsplanung in Ein- und Mehrproduktunternehmen. Würzburg 1964.
- Dörschel, A.: Ein Lehrplan für das Berufsgrundschuljahr kaufmännischer Fachrichtung. In: Berke, R. (Hrsg.), a.a.O., S. 197-211.
- Dörschel, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Aufl., München 1971.
- Dörschel, A.: Betriebspädagogik. Berlin 1975.
- Dohnanyi, K.v.: Konkrete "Integrationsfragen" brennen auf den Nägeln! In: informationen - bildung, wissenschaft, Heft 4/1973, S. 40-41 und S. 46.
- Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 5. Aufl., München 1965.
- Dressel, P.L.: Measurement and Evaluation of Instructional Objectives. In: Huddleston, H.M. (Hrsg.): The Seventeenth Yearbook of the National Council on Measurements Used in Education. Ames (Iowa) 1960, S. 1-6.
- Dubs, R.: Die Taxonomie. In: WuE, Heft 8/1971, S. 169-173.
- Dubs, R. u.a.: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung. 3. Aufl., Zürich 1974.
- Dubs, R.: Wirtschaftsunterricht und Werthaltungen. In: Decker, F. (Hrsg.), a.a.O., S. 24-34.

Düsseldorf-Plan

siehe: Verband deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW):
Lehrplan für das Berufsgrundschuljahr.

Dworatschek, S.: Management-Informationen-Systeme. Berlin 1971.

Ebel, R.L.: Die Beziehung zwischen Tests und pädagogischen
Zielen. In: Ingenkamp, K. und Marsolek, Th. (Hrsg.),
a.a.O., S. 1031-1041.

Edding, F.: Auf dem Wege zur Bildungsplanung. Braunschweig
1970.

Edelstein, W.: Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer.
In: Burst, R. u.a. (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschul-
curricula. Heidelberg 1971, S. 9-25.

Edelstein, W.: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die
Schule: Eine dezentrale Entwicklungsinitiative. In:
Robinsohn, S.B. (Hrsg.), a.a.O., S. 88-100.

Ehlers, O.: Zur Planung der kaufmännischen Lehre im Betrieb.
Bielefeld 1968.

Eigenmann, J.: Sequenzen im Curriculum. Weinheim 1975.

Erbach, K.F.: Die Verzahnung des kaufmännischen Schulwesens
mit den übrigen Einrichtungen der kaufmännischen Berufs-
erziehung. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 72-80.

Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg (Hrsg.): Lehrplan
für die Primarschulen (Curriculum-Entwurf 1970/71).
Freiburg/Schweiz 1970.

Fäßler, K. und Kupsch, P.U.: Beschaffungs- und Lagerwirt-
schaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 197-244.

Fäßler, K. und Reichwald, R.: Fertigungswirtschaft. In:
Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 245-344.

Faßbender, W.: Voraussetzungen und Beispiele für computer-
gestützte Entscheidungen. In: Grochla, E. (Hrsg.), Compu-
ter-gestützte Entscheidungen, a.a.O., S. 97-104.

Faust, U. u.a.: Berufsstrukturanalyse 1970-1973. Ausbildungs-
verhältnisse und Tätigkeitsbereiche der Berufsschüler.
Heft 1/1975 der bildungspolitischen Informationen, hrsg.
vom Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1975.

Ferber, C.v.: Arbeitsfreude, Stuttgart 1959.

Filla, J.: Geschichte. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O.,
S. 357-361.

- Fintelmann, K.J.: Zur Situation des "Schulversuches Blockunterricht" und seine Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. In: ZfBF, Heft 1/1973, S. 11-18.
- Fischer, G.: Freizeitgestaltung. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. 2. 3. Aufl., Stuttgart 1958, Sp. 2086-2088.
- Fischler, H.: Buchbesprechung zu Teschner, W. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. In: Gesamtschule, Heft 3/1972, S. 36.
- Flechsigt, K.-H.: Die Bedeutung von Klassifikations- und Kritisierungssystemen für die Auswahl von Curriculumelementen. In: Frey, K. (Hrsg.), a.a.O., S. 25-45.
- Flechsigt, K.-H. u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L. (Hrsg.), a.a.O., S. 243-282.
- Flechsigt, K.-H. und Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973.
- Flügge, J.: Das oberste Richtziel der Lernplanung. In: Bildung und Erziehung, Heft 4/1971, S. 313-319.
- Forster, H.: Die Bedeutung der modernen Curriculumtheorie für die Lernzielbestimmung des Geschichtsunterrichts an Gymnasien. In: Forster, H. und Hachgenei, W.J. (Hrsg.): Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1971.
- Fourastié, J.: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln 1969.
- French, W. u.a.: Behavioral Goals of General Education in High School. New York 1957.
- Freund, K.P.: Kollegstufe Nordrhein-Westfalen. In: DtSch, Heft 1/1973, S. 48-56.
- Frey, K.: Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1/1969, S. 4-25.
- Frey, K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: DtSch, Heft 5/1969, S. 270-281.
- Frey, K. u.a.: Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 11-29.
- Frey, K. (Hrsg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion. 2. Aufl., Weinheim 1971.
- Frey, K.: Theorien des Curriculums. 2. Aufl., Weinheim 1972.

- Friede, C. und Tulodziecki, G.: Lernziele und algorithmische Vorschriften in der Unterrichtsvorbereitung. In: DtSch, Heft 12/1970, S. 792-808.
- Friedrich-Leitner-Oberschule (Hrsg.): Englisch-Arbeitspläne für die Berufsschule. Berlin 1974.
- Friedrich-Leitner-Oberschule, Fachoberschule für Wirtschaft und Berufsschule für Industriekaufleute: Lehrplan-Informationen (Berlin 1973).
- Frischmuth, G.: Daten als Grundlage für Investitionsentscheidungen. Berlin 1969.
- Frister, E.: Zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe des Bildungswesens. In: Im Brennpunkt, Nr. 4/1971, S. 3-8.
- Fürst, G.: Wirtschaftsbildung als Forderung unserer Zeit. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 97-102.
- Funke, H. und Blohm, H.: Allgemeine Grundzüge des Industriebetriebes. 2. Aufl., Essen 1969.
- Gäfigen, G.: Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung. Tübingen 1963.
- Gagné, R.M.: The Implications of Instructional Objectives for Learning. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 82-104.
- Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 3. Aufl., Hannover 1973.
- Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 2.6.1975: Entwurf des Berufsbildungsgesetzes, Bundestagsdrucksache 7/3714.
- Goehrke, K.: Curriculumentwicklung im Alltag. In: Schulmanagement, Heft 2/1972, S. 39-42.
- Golas, H.G.: Möglichkeiten eines Curriculum-Ansatzes in der Wirtschaftslehre. In: EuB, Heft 4/1972, S. 322-329.
- Golas, H.G.: Das Spannungsfeld einer "Didaktik der Wirtschaftslehre". In: Derselbe (Hrsg.): Didaktik der Wirtschaftslehre. München 1973, S. 9-35.
- Grevens, W. und Albert, W.: Statistiken zur Lehrlingsausbildung. In: Lutz, B. und Winterhager, W.D., a.a.O., S. 123-244.
- Grochla, E.: Automation und Organisation. Wiesbaden 1966.
- Grochla, E.: Die Bedeutung der automatisierten Datenverarbeitung für die Unternehmensführung. In: IBM-Nachrichten, Heft 2/1968, S. 84-91.

- Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart 1969.
- Grochla, E. (Hrsg.): Computergestützte Entscheidungen in Unternehmungen. Wiesbaden 1971.
- Grochla, E. (Hrsg.): Das Büro als Zentrum der Informationsverarbeitung. Wiesbaden 1971.
- Grochla, E.: Grundlagen der Materialwirtschaft. 2. Aufl., Wiesbaden 1973.
- Groth, G.: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, a.a.O., S. 53-90
- Groothoff, H.H. (Hrsg.): Fischer Lexikon: Pädagogik. Frankfurt/M. 1973.
- Grün, O.: Entscheidung. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 474-484.
- Grüner, G.: Grundfragen der Lehrplangestaltung für berufliche Schulen. In: Hessisches Fortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Frankfurt/M. 1969, S. 76-87.
- Grüner, G. u.a.: Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse, kleines berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld 1971.
- Grünewald, I. u.a.: Fallstudien und Modelleinrichtungen der beruflichen Bildung. Bonn 1974.
- Guderjahn, W.: Fremdsprachen. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 348-356.
- Guilford, J.P.: A System of the Psychomotor Abilities. In: American Journal of Psychology. Jg. 1958, S. 164-174.
- Gutenberg, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1958.
- Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1: Die Produktion. 15. Aufl., Berlin 1969.
- Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2: Der Absatz. 10. Aufl., Berlin 1967.
- Habermas, J.: Diskussionsbeitrag. In: Kogon, E. (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Frankfurt/M. 1974, S. 41 f.
- Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975.

- Hagemann, W.: Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen der Berufsschule mit Hilfe der Taxonomie affektiver Ziele. In: DBFS, Heft 2/1974, S.87-107.
- Hahn, O.: Das Wesen der Finanzierung. In: Derselbe (Hrsg.): Handbuch der Unternehmensfinanzierung. München 1971, S. 19-26.
- Hallmann, P. und Günther, K.: Dilettantismus und didaktische Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1/1969, S. 79-84.
- Halstenberg, C.u.a.: Darstellung ausgewählter beruflicher Bildungsgänge und deren Analyse hinsichtlich der Erreichung allgemeiner Lernziele, hier: Industriekaufmann. Hamburg 1972 (Manuskript).
- Hammer, E.: Industriebetriebslehre. München 1973.
- Hartwig, H. u.a.: Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation. In: betrifft:erziehung, Heft 7/1972, S. 33-52.
- Hasemann, K.: Kriterien der Hochschulreife. Göttingen 1968.
- Hasenack, W.: Funktionslehre, betriebswirtschaftliche. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.), Bd. 2, a.a.O., Sp. 2095-2105.
- Hegelheimer, A.: Bildungsplanung und Beruf. 2. Aufl., Bonn 1974.
- Heldmann, W.: Chancengleichheit. In: Wehle, G. (Hrsg.): Pädagogik aktuell. Bd. 2, München 1973, S. 52-55.
- Heimerer, L. u.a.: Einführung in den curricularen Lehrplan - Begründung und Begriffe. In: EuB, Heft 1/1973, S. 22-28.
- Heimerer, L.: Curriculare Lehrpläne für den Phasenunterricht. In: BbSch, Heft 10/1973, S. 649-657.
- Heinen, E.: Investitionsplanung, industrielle. In: Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.), a.a.O., S. 2876-2881.
- Heinen, E. (Hrsg.): Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb. 3. Aufl., Wiesbaden 1973.
- Heinen, J. u.a.: Lehrlingsausbildung. Erwartung und Wirklichkeit. Mainz 1972.
- Hennig, H.: Betriebswirtschaftslehre der industriellen Erzeugung. 5. Aufl., Wiesbaden 1969.
- Hentig, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1969.
- Hentig, H.v.: Curriculum-Reform als Gegenstand der Schule. In: Wirtschaft und Wissenschaft, Heft 1/1970, S.23-28.

- Hentig, H.v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele, a.a.O., S. 13-43.
- Hentig, H.v.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- Henzel, F.: Lagerwirtschaft. Essen 1950.
- Herkommer, L.: Doppeltprofilierte und doppelt qualifizierende Bildungsgänge unter Einbeziehung des derzeitigen dualen Systems? In: DBFS, Heft 3/1975, S. 229-233.
- Herrlitz, H.-G. (Hrsg.): Hochschulreife in Deutschland. Göttingen 1968.
- Herzenstiel, W.: Probleme und Begriffe der Curriculum-Theorie. In: Rhein-Pfälzische Schulblätter, Heft 9/1973, S. 65-68.
- Hess, F. u.a.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten 1966.
- Hess, H.A.: Curriculum-Forschung in soziologischer Sicht. In: DBFS, Heft 1/1970, S. 21-34.
- Hesse, H.A. und Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung. 2. Aufl., Stuttgart 1972.
- Hessisches Fortbildungswerk (Hrsg.): Reform von Bildungsplänen. Frankfurt/M. 1969.
- Heuß, E.: Die Nationalökonomie als Objekt der Bildung und Ausbildung. In: Peege, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 48-57.
- Hilgard, E.R. und Bower, G.H.: Theorien des Lernens, Bd. 1. Stuttgart 1970.
- Hohmann, M.: Lernziel: Operationalisierung. In: Wehle, G. (Hrsg.), Bd. 3, a.a.O., S. 85-87.
- Hopf, B.: Bürosimulation im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung. Hannover 1973.
- Horváth, P.: Betriebliche Entscheidungen als Teile eines Lernprozesses. Meisenheim 1971.
- Horváth, P. u.a. (Hrsg.): Controlling und automatisierte Datenverarbeitung. Wiesbaden 1975.
- Huber, K.: Industriebetriebslehre. 11. Aufl., Bad Homburg 1972.
- Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Neue Sammlung, Heft 2/1971, S. 109-145.
- Hütter, R.: Betriebliche Ausbildung elastisch und zeitnah. In: Mitteilungen der Industrie- und Handelskammer zu Köln, Heft 13/1968, S. 355-360.

- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Berlin 1968.
- Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung: Soziale Auswirkungen des technischen Fortschritts. Berlin 1962.
- Ingenkamp, K. und Marsolek, Th. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim 1968.
- Isenegger, U.: Zum Verhältnis von berufspädagogischer und curricularer Forschung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, Heft 3/1970, S. 133-143.
- Isenegger, U.: Die Bedeutung der Curriculumforschung für die Bildungsreform. In: Civitas, Heft 5+6/1970, S. 457-463.
- Isenegger, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Weinheim 1972.
- Jacob, H. (Hrsg.): Elektronische Datenverarbeitung als Instrument der Unternehmensführung. Wiesbaden 1972.
- Jacob, H. (Hrsg.): Industriebetriebslehre in programmierter Form, Bd. 3: Organisation und EDV. Wiesbaden 1972.
- Jaspers, K.: Einführung in die Philosophie. München 1965.
- Jeuschede, G. und Kuhnle, H.: Möglichkeiten der Stufenausbildung im kaufmännischen Bereich. In: WuBE, Heft 6/1968, S. 103-115.
- Kaemmerer, C.: Variable Arbeitszeit und Gleitzeit. In: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. 3. Wiesbaden 1971, S. 127-139.
- Kalveram, W.: Industriebetriebslehre. 8. Aufl., Wiesbaden 1972.
- Kappler, E. und Rehkugler, H.: Kapitalwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.); a.a.O., S. 575-677.
- Kastner, S.: Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Maschinenschneidens. In: EuB, Heft 4/1974, S. 482-489.
- Kath, F.M.: Vorschlag zu einer Taxonomie des motorischen Bereiches. In: DBFS, Heft 12/1970, S. 911-921.
- Kell, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung, Bd. 1. Berlin 1970.
- Kell, A.: Didaktische Matrix - Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, H. (Hrsg.), curriculumforschung, a.a.O., S. 35-52.

- Kellerer, H.: Theorie und Technik des Stichprobenverfahrens. 3. Aufl., München 1963.
- Kellerer, H.: Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben. Reinbek 1970.
- Kern, W.: Industriebetriebslehre. Stuttgart 1970.
- Kerr, J.F.: The Problem of Curriculum Reform. In: Derselbe, (Hrsg.): Changing the Curriculum, London 1968, S. 13-38.
- Keßler, W.: Buchführung. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 300-305.
- Kieser, A.: Entwicklungstendenzen der Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht der Hochschule. In: WuE, Heft 2/1971, S. 25-29.
- Kieslinger, A.: Industrie- und Handelskammern. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 521-523.
- Kilger, W.: Optimale Produktions- und Absatzplanung. Opladen 1973.
- Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Derselbe, Funk-Kolleg, Bd. 3, a.a.O., S. 126-153.
- Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bde., Frankfurt/M. 1970 und 1971.
- Klafki, W. u.a. (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1972.
- Klose, W.: Vergessene Lernziele: Verantwortung. In: Die Höhere Schule, Heft 10/1975, S. 257-258.
- Klose, W.: Vergessene Lernziele: Friedfertigkeit. In: Die Höhere Schule, Heft 12/1973, S. 317.
- Klose, W.: Vergessene Lernziele: Toleranz. In: Die Höhere Schule, Heft 1/1974, S. 3.
- Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung, Heft 9/1969, S. 168-176.
- Knab, D.: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: Speck, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 23-42.
- Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft:erziehung, Heft 2/1971, S. 15-28.

- Köstel, A.: Der am wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsgut vollzogene Bildungsprozeß. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1963, S. 331-338.
- Kotler, Ph.: Marketing Management. Analysis, Planning and Control. Englewood Cliffs 1967.
- Kortzfleisch, G.v.: Systematik der Produktionsmethoden. In: Jacob, H. (Hrsg.): Industriebetriebslehre in programmierter Form, Bd. 1: Grundlagen. Wiesbaden 1972, S. 119-205.
- Kosiol, E.: Das Rechnungswesen im Dienste der Unternehmungsführung. In: Ulrich, H. und Trechsel, F. (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Unternehmung. Bern 1957, S. 61-77.
- Kosiol, E.: Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Reinbek 1966.
- Kosiol, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1968.
- Krähe, W.: Finanzierung, Organisation der. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 535-543.
- Krähe, W.: Industrielles Rechnungswesen. Köln 1970.
- Krathwohl, D.R. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975.
- Krathwohl, D.R.: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion. In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L. (Hrsg.), a.a.O., S. 75-97.
- Krause, E.: Funktionsbild für den Ausbildungsleiter. In: Der Ausbilder, Heft 6/1966, S. 83-85.
- Krause, E.: Berufsbildung zwischen heute und morgen. In: DBFS, Heft 1/1973, S. 5-15.
- Kreim, E. u.a.: Lernziele Bankkaufmann. Stuttgart 1974.
- Kreim, E.: Vorschläge zur Revision der Finanzierungslehre. In: WuE, Heft 8/1975, S. 229-232.
- Krelle, W.: Beeinflußbarkeit und Grenzen des Wirtschaftswachstums. In: König, H. (Hrsg.): Wachstum und Entwicklung der Wirtschaft. 2. Aufl., Köln 1970, S. 321-346.
- Krieg, G.: Didaktik und Methodik. Fernsehkurs Ausbildung der Ausbilder, Heft 11. München 1974.

- Krings, H.: Der Lernbereich "Spiel und Gestalten" und der Lernort "Zentrum für Spiel und Gestalten", Drucksache Nr. 10/73 der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Bonn 1973.
- Krings, H.: Der Lernort Studio und der Lernbereich Spiel und Gestalten. In: Deutscher Bildungsrat, Zur Neuordnung, a.a.O., S. A54-A65.
- Krommes, H.: Der Deutsche Gewerkschaftsbund. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 530-533.
- Krope, P.: Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 23. Hamburg 1972.
- Krumm, V.: Das Zukunftsbild der Jugend. Eine Untersuchung über Lebenspläne und Zukunftserwartungen männlicher Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung kaufmännischer Berufsschüler. Weinheim 1967.
- Krumm, V.: Lernziele: Klassifikation. In: Wehle, G. (Hrsg.), Bd. 3, a.a.O., S. 78-85.
- Krumm, V.: Wirtschaftslehreunterricht. Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1973.
- Kuhnle, H.: Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer. Diss. Erlangen-Nürnberg 1967.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Lehrpläne und Rahmenrichtlinien zum Berufsfeld Kaufmännische Berufe in Produktions- und Großhandelsbetrieben sowie im Dienstleistungsbereich. Sonderdruck aus dem Amtsblatt des Kultusministeriums Sondernummer 4 vom 25.8.1970.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Vorläufiger Lehrplan für das Fach Betriebliche Organisationslehre. Stuttgart 1974.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Vorläufiger Lehrplan Wirtschaftsrechnen/-mathematik (Stuttgart 1974?).
- Kultusministerium Bayern: Lehrpläne für den fachlichen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer vom 1.10.1971.
- Kultusministerium Hessen (Der Hessische Kultusminister): Berufsfeld 06: Kaufmännische Berufe (Wiesbaden 1973?).
- Kultusministerium Hessen (Hrsg.): bildungspolitische Informationen, Heft 1/1974.

- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Beiträge zum Lernzielproblem. Ratingen 1972.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Heft 4: Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Evangelische Religionslehre. Krefeld 1972.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Heft 10: Empfehlungen für den Kursunterricht in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Philosophie. Krefeld 1972.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Blockunterricht in der Berufsschule. Düsseldorf 1973.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne für kaufmännische Berufsschulen. Heft 17, Teil a: Industriekaufmann. Wuppertal 1969.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW. Ratingen 1973.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für den Unterricht im Berufsgrundschuljahr Nordrhein-Westfalen, Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Köln 1974.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen. Bd. 4104: Industriekaufmann. Köln 1975.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Informationen Nr. 23: Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1974.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Informationen Nr. 24: Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1974.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Rahmenlehrplan und Stundentafel für Berufsschulklassen der Ausbildungsberufe Industriekaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann und Versicherungskaufmann an kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz (Amtsblatt Nr. 8/1974 vom 6.8.1974, S. 206 ff.) Grünstadt 1974.
- Kultusministerium Saarland (Der Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes): Entwurf zu einem Lehrplan für Deutsch. Völklingen 1964.
- Kultusministerium Saarland: Erlaß betreffend Änderung von Stundentafeln der kaufmännischen Berufsschulen und Berufsfachschulen des Saarlandes vom 11.8.1972. In: Gemeinsames Meldeblatt Saar, Jg. 1972, S. 630.
- Kultusministerium Saarland: Lehrplan für Wirtschaftslehre für Industrieklassen. (Saarbrücken) 1966.

- Kultusministerium Schleswig-Holstein, Landesschulamt: Rahmenlehrplan für Industriefachklassen an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1.8.1967, (Kiel 1967).
- Kunz, J.: Integration der Ausbildung in der Personalpolitik der Unternehmung. In: Industrielle Organisation, Heft 6/1972, S. 263-266.
- Kupsch, P.K. und Marr, R.: Personalwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 445-574.
- Lampe, H.: Volkswirtschaftslehre. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 333-338.
- Landesvorstand der Hessischen Schülervertretung: Projekt Curriculum, o.O., 1972.
- Lattmann, J.P.: Lernziele und Unterrichtsvorbereitung. Freiburg/Schweiz 1971.
- Laube, H.: Die Ausbildung der Ausbilder. In: DBFS, Heft 11/1972, S. 815-816.
- Lehrlingsausbildung
siehe: Deutscher Bildungsrat: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung.
- Lehrplan Hamburg
siehe: Senat der Freien und Hansestadt Hamburg: Lehrplan für das Fach Wirtschaftslehre.
- Lehrplan Nordrhein-Westfalen
siehe: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne für kaufmännische Berufsschulen.
- Lemke, H.: Probleme der beruflichen Bildung im Betrieb. In: DBFS, Heft 1/1973, S. 16-30.
- Lempert, W. und Ebel, H.: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Freiburg 1965.
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M. 1971.
- Lempert, W.: Materiale Chancengleichheit für alle? In: Neue Sammlung, Heft 4/1972, S. 288-309.
- Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M. 1974.
- Lempert, W.: Die notwendige und mögliche Funktion des Lernorts Betrieb im Verhältnis zur Lehrwerkstätte und Schule unter den Gesichtspunkten sozialen Lernens und der Funktionalität der Ausbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1974, S. 55-69.

- Lenzen, D.: Taxonomische Ansätze in der Curriculumkonstruktion. In: Bildung und Erziehung, Heft 5/1971, S.342-349.
- Lenzen, D.: Eine "edukative" Strategie für Curriculum-Konstruktion. In: Blankertz, H. (Hrsg.), curriculumforschung, a.a.O., S. 118-150.
- Lernzielkatalog Hessen
siehe: Kultusministerium Hessen: Berufsfeld 06.
- Liebe-Harkort, U.: In Memoriam Behavioral Objectives - Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele. In: Thema Curriculum, Heft 1/1972, S. 5-41.
- Lindvall, C.M. (Hrsg.): Defining Educational Objectives. 5. Aufl., Pittsburgh 1969.
- Lindvall, C.M. u.a.: The Importance of Specific Objectives in Curriculum Development. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 32-64.
- Lisop, I.: Stufenplan für Kaufmännische Büroberufe. In: DBFS, Heft 5/1967, S.335-344.
- Löbner, W.: Erziehung zur Freizeit. In: Arbeitszeit und Freizeit. Bd. 15 der Nürnberger Abhandlungen zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Berlin 1961, S. 197-206.
- Löbner, W. u.a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963.
- Löbner, W. und Bödeker, J.: Die kaufmännischen Berufe. Bd. 1 der Blätter zur Berufskunde. Bielefeld 1970.
- Löbner, W. und Franz, W.: Betriebswirt (grad.). Bd. 2 der Blätter zur Berufskunde. 5. Aufl., Bielefeld 1972.
- Lösch, F.: Aufgaben und Bedeutung des Unterrichts in der Wirtschaftslehre. In: WuE, Heft 8/1974, S. 217-219.
- Lübbemeyer, H.: Deutsch. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 341-347.
- Lungershausen, H.: Technischer Fortschritt, Emanzipation und Ausbildungsniveau an der kaufmännischen Berufsschule. In: EuB, Heft 2/1975, S. 130-144.
- Lutz, B.: Was wird aus dem "Beruf des Kaufmanns?" In: Funktionen des Kaufmanns im Wandel. Bd. 109 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1970, S. 9-20.
- Lutz, B. und Winterhager, W.D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. 3. Aufl., Stuttgart 1970.

- Mager, R.F.: Preparing Objectives for Programmed Instruction. San Francisco 1961.
- Mager, R.F.: Lernziele und Unterricht. Weinheim 1974.
- Mahrenholz, H.: Lernzielbestimmung als Hauptproblem einer Revision des Curriculum. In: EuB, Heft 3/1973, S. 214-221.
- Mann, W. u. Molle, F.: Der Funktionswandel kaufmännischer Angestellter des Büro- und Verwaltungsbereichs in berufspolitischer Sicht. Köln 1964.
- March, J.G. und Simon, H.A.: Organizations. New York 1958.
- Markierungspunkte
siehe: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Marr, R. und Picot, A.: Absatzwirtschaft. In: Heinen, E. (Hrsg.), a.a.O., S. 345-444.
- Mellerowicz, K.: Betriebswirtschaftslehre der Industrie. Bde. 1 und 2, 6. Aufl., Freiburg 1968.
- Mellerowicz, K.: Planung und Plankostenrechnung, Bd.1. 2. Aufl., Freiburg 1970.
- Mende, K.D. und Reisse, W.: Gegenstand und Problembereiche der Curriculumforschung für die berufliche Bildung. In: ZfBF, Heft 1/1973, S. 1-6.
- Mertens, B.: Anwendungen der EDV im Industriebetrieb. In: Jacob, H. (Hrsg.), Industriebetriebslehre, Bd. 3, a.a.O., S. 371-467.
- Mertens, P.: Der Einfluß der elektronischen Datenverarbeitung auf Entscheidungsfindung und Entscheidungsprozeß. In: Jacob, H. (Hrsg.), Datenverarbeitung, a.a.O., S. 153-176.
- Messner, R. und Posch, P.: Perspektiven für einen neuen Lehrplan. In: Dieselben (Hrsg.): Didaktische Impulse. Wien 1971, S.9-59.
- Messner, R.: Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom, B.S. u.a., a.a.O., S.227-251.
- Metzger, C.: Der kaufmännische Berufsschüler. Zürich 1972.
- Meyer, H.L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L., a.a.O., S. 106-132.
- Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

- Meyer, H.L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1975.
- Meyer, H.L.: Sinn und Unsinn der Lernzielorientierung. In: Neue Unterrichtspraxis, Heft 5/1975, S. 314-322.
- Meyer, L.: Probleme der betrieblichen Schulung, insbesondere des Unternehmernachwuchses. Diss. Berlin 1972.
- Michaely, J.: Kaufmännisches Rechnen und Wirtschaftsmathematik. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 306-313.
- Mielow, G.: Das Fach Textverarbeitung in der Zweijährigen Höheren Handelsschule. In: Der Stenografielehrer, Heft 9/1971, S. 223-230.
- Miller, M.: Variationsrechnung, Leipzig 1959.
- Möller, B. u. C.: Perspektiven der didaktischen Forschung. Beiheft der Zeitschrift "Schule und Psychologie", Heft 36. München 1966.
- Möller, C.: Technik der Lernplanung. 4. Aufl., Weinheim 1973.
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Hielscher, H. (Hrsg.): Die Schule als Ort der sozialen Selektion. Heidelberg 1972, S. 8-17.
- Moore, H. und Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1/1960, S. 86-119.
- Moser, H.: Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 55-74.
- Müller, G.: Die Begriffe der modernen Lehrplantheorie. In: BbSch, Heft 6/1971, S. 392-400.
- Müller, K.R.: Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. München 1973.
- Müller-Nobiling, H.-M.: Zur Interdependenz von Organisation und Personalwirtschaft. In: Zeitschrift für Organisation. Heft 8/1969, S. 321-329.
- Münch, J.: Die Berufserziehung in der modernen Arbeitswelt. Berufspädagogische Beiträge der berufspädagogischen Zeitschrift, Heft 13, Braunschweig 1961.
- Münchmeier, M.: Deutschunterricht an Berufsschulen. In: WuE, Heft 4/1975, S. 107-111.
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie, Stuttgart 1969.
- Naylor, T. u.a.: Computer Simulation Techniques, New York 1966.

- Neuordnung:
siehe: Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II.
- Nicklas, H.W.: Probleme der Curriculum-Entwicklung. In: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 11-22.
- Nierhaus, H.: Die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 534-536.
- Nipkow, K.E.: Curriculumsdiskussion. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 1-10.
- Nölker, H. und Schoenfeldt, E.: Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft. Kritik am Berufsbildungsgesetz. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 4/1970, S. 160-167.
- Nölker, H. und Schoenfeldt, E.: Phasen der Curriculumentwicklung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9/1971, S. 459-465.
- Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft. Reinbek 1963.
- o.V.: Experte. In: Brockhaus Enzyklopädie. 17. Aufl., Bd. 5. Wiesbaden 1968, S. 826.
- o.V.: Chancengleichheit. In: Lexikon der Gesamtschule. In: Informationen - bildung, wissenschaft, Heft 6/1973, S. 82.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. 12. Aufl., Donauwörth 1973.
- Olesch, G.: Die kaufmännische Berufsschule. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 153-163.
- Opitz, H. u.a.: Fertigungsautomatisierung. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch, a.a.O., Sp. 516-521.
- Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. München 1969.
- Pack, L.: Betriebliche Investition. Wiesbaden 1959.
- Peege, J.: Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität. In: WuE, Heft 3/1966, S. 99-107.
- Peege, J.: Kaufmännische Berufsbildung in der pluralistischen Gesellschaft. In: Bd. 106 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1967, S. 9-41.
- Peege, J. (Hrsg.): Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik. Neustadt/Aisch 1967.
- Peege, J.: Politische Bildung aus der Sicht des Wirtschaftspädagogen. Hannover 1967.

- Peege, J.: Überlegungen zur künftigen Gestalt des wirtschaftsberuflichen Schulwesens. In: WuE, Heft 4/1968, S. 155-163.
- Peege, J.: Das kaufmännische Berufsgrundschuljahr. In: Berke, R. (Hrsg.), a.a.O., S. 177-196.
- Peege, J.: Die Pflichten im Ausbildungsvertrag. In: der arbeitgeber, Heft 21/1971, S. 894-896.
- Peege, J.: Position und Aufgabe des betrieblichen Ausbilders in der Konzeption des künftigen Bildungswesens. In: Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft (Hrsg.): Das duale System in der Bewährung. Karlsruhe 1973, S. 168-185.
- Peege, J.: Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben. Hannover 1973.
- Peege, J.: Empirische Forschung belegt: Schüler erwarten vom Besuch kaufmännischer Schulen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Die kaufmännische Schule in Rheinland-Pfalz, Heft 3+4/1974, S. 4-7.
- Peltzer, K.: Das treffende Wort, Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke. 3. Aufl., Thun 1955.
- Peterßen, W.H.: Zur Bestimmung und Formulierung von Lernzielen für begrenzte Unterrichtseinheiten. In: DtSch, Heft 1/1972, S. 45-56.
- Pieper, A.: Parteien und DGB zur Berufsbildung. Köln 1974.
- Pietsch, M.: Industrielle Revolution (Freiburg 1961).
- Pilz, R. (Hrsg.): Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der Wirtschaftslehre. Paderborn 1974.
- Ploghaus, G.: Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Gesamtschul-Oberstufe. In: DBFS, Heft 5/1971, S. 321-341 und Heft 6/1971, S. 438-453.
- Popper, K.: Logik der Forschung. 4. Aufl., Tübingen 1971.
- Potthoff, E.: Betriebliches Personalwesen. Berlin 1974.
- Raschert, J.: Reform des Curriculum. In: Evers, C.-H. und Rau, J. (Hrsg.): Oberstufenreform und Gesamthochschule. Frankfurt/M. 1970, S. 1-39.
- Ratz, R.E.: Die Auswirkungen der technisch-organisatorischen Entwicklung auf die qualitativen Veränderungen der Anforderungen kaufmännischer Bürotätigkeiten und die betriebliche Berufsausbildung. Diss. Mainz 1973.

Reform von Organisation

siehe: Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen.

Reinhardt, E.: Integrale Lehrtätigkeit an kaufmännischen Schulen. In: WuE, Heft 9/1960, S. 389-393.

Reinhardt, E.: Lernzielplanung vom Lerngegenstand aus. In: WuE, Heft 2/1974, S. 43-48.

Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini "Curriculum" und "Curriculumforschung". In: MBB, Heft 1/1972, S. 7-25.

Reuter, H.: Die Berufsbildung des Sparkassenpersonals in Hessen. Diss. Mainz 1971.

Reuter, E.: Die Funktion der Fachoberschule und der Fachhochschule für die Reform unseres Bildungswesens. In: Im Brennpunkt, Nr. 4/1971, S. 14-16.

Richtlinien Industriekaufmann NW.

siehe: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen.

Riebel, P.: Industrielle Erzeugungsverfahren in betriebswirtschaftlicher Sicht. Wiesbaden 1963.

Robinsohn, S.B.: Zur Problematik der Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. In: Speck, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 9-22.

Robinsohn, S.B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L., a.a.O., S. 57-74.

Robinsohn, S.B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972.

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 4. Aufl., Neuwied 1973.

Rodenstock, R.: Interdependenz von Wirtschaft und Bildung. In: contact, Heft 1/1967, S. 3-6.

Roeggele, O.B.: Flucht in die Ideologie. Köln 1972.

Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim 1973.

Römer, S.: Versuch der Anwendung systemtechnischer Methoden auf die Analyse von Zielvorstellungen und Modellen zur beruflichen (Grund-) Bildung. In: MBB, Heft 2/1972, S. 41-66.

- RoeBler, W.: Die geistig-seelische Situation des kaufmännischen Nachwuchses. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S.67-71.
- Rohde, H.: Praktikables Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in Sicht. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 10/1974, S.232-233.
- Rolff, H.-G. und Rommel, H.-G.: Zur Sozialisationsproblematik in der Kollegstufe. In: Blankertz, H. u.a., Kollegstufe NW, a.a.O., S. 196-201.
- Rosenmayr, L.: Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter. In: Glass, D.V. und König, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, 3. Aufl., Köln 1968, S. 268-283.
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. 7. Aufl., Stuttgart 1971.
- Roth, H.: Die Lern- und Erziehungsziele und ihre Differenzierung nach Entwicklungsstufen. In: DtSch, Heft 2/1971, S. 67-74.
- Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L., a.a.O., S. 47-56.
- Scheitlin, V.: Ausbildungstechnik in der modernen Unternehmung. Stuttgart 1970.
- Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962.
- Schirra, E.: Stufenausbildung im wirtschaftsberuflichen Schulwesen. In: EuB, Heft 3/1972, S. 265-273.
- Schlieper, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963.
- Schlieper, F.: Kaufmännische Grundbildung. In: Bd. 90 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen. Braunschweig 1956, S. 13-32.
- Schmidt, G.R.: Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950. In: ZfP, Heft 1/1971, S. 31-54.
- Schmiel, M.: Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3/1971, S.253-331.
- Schmiel, M.: Die Bestimmung der Prioritäten für die Berufsbildungsforschung. In: ZfBF, Heft 1/1972, S. 5-10.

- Schneider, E.: Die Wirtschaft im Schulunterricht. Kiel 1968.
- Schneider, F.: Der evangelische Religionsunterricht. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 371-374.
- Schoeck, H.: Kleines soziologisches Wörterbuch. 2. Aufl., Freiburg 1970.
- Schönfeld, H.-M.: Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Wiesbaden 1967.
- Schoenfeldt, E.: Curriculumentwicklung - eine pädagogische Aufgabe mit politischen Implikationen. In: DBFS, Heft 9/1973, S. 643-662.
- Schudrowitz, G.: Elektronische Datenverarbeitung im kaufmännischen Schulbereich. In: WuE, Heft 9/1972, S. 211-216.
- Schulz, W.: Drei Argumente gegen die Formulierung von "Lernzielen" und ihre Widerlegung. In: Mager, R.F., Lernziele, a.a.O., S. XI-XV.
- Schwarz, H.: Betriebsorganisation als Führungsaufgabe. 7. Aufl., München 1974.
- Schweitzer, M.: Einführung in die Industriebetriebslehre. Berlin 1973.
- Saarahage, W.: Blockunterricht - Neue Wege in der schulischen Berufsausbildung. In: WuE, Heft 1/1975, S. 15-17.
- Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb. München 1974.
- Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1. 3. Aufl., München 1969.
- Seischab, H. und Schwantag, K. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Bde. 2 und 6, 3. Aufl., Stuttgart 1958.
- Seischab, H.: Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe. 2. Aufl., Stuttgart 1963.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg: Berufsbildungsbericht. Hamburg 1972.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg: Lehrplan für das Fach Wirtschaftslehre in Berufsschulklassen für Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann. Hamburg 1972.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Mitteilungsblatt des Amtes für Schule, Heft 6/1974.
- Senat der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Lehrplanentwurf für Klassen mit Lehrlingen der Fachrichtung Industrie (Bremen 1969).

- Setzen, K.: Zur Situation der berufstätigen Jugend in Betrieb und Büro. In: WuE, Heft 8/1971, S. 174-178.
- Siekaup, W.: Textverarbeitung im Unterricht. In: Der Stenografielehrer, Heft 1/1975, S. 14-17.
- Siekaup, W.: Informatik-Unterricht in der Sekundarstufe II. In: WuE, Heft 8/1975, S. 214-220.
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl., München 1970.
- Speck, J. (Hrsg.): Probleme der Curriculumforschung. Münster 1969.
- Spies, W.: Konzepte schulischer Neugestaltung. Braunschweig 1971.
- Sullivan, H.J.: Objectives, Evaluation, and Improved Learner Achievement. Area Monograph Series on Curriculum Evaluation, Bd. 3: Instructional Objectives. Chicago 1969.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Betriebsbezogener Phasenunterricht (BPU) Industriekaufmann. München (1972?).
- Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Curriculumarbeit in Bayern. Eine Zwischenbilanz. München 1971.
- Staatskanzlei Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Aktionsprogramm für eine bessere berufliche Bildung. Mainz 1973.
- Stammen, Th.: Demokratie in Deutschland. München 1971.
- Stark, E.: Die Lage der Arbeiterjugend in der Bundesrepublik nach 1960. Frankfurt/M. 1973.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch 1975 für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1975.
- Steffens, H.: Die Bedeutung entscheidungsorientierter Unterrichtsmethoden für die Berufswahlvorbereitung. In: Decker, F. (Hrsg.), a.a.O., S. 73-86.
- Stiehl, H.: Zur Funktion von Unterrichtsforschung im Rahmen der Curriculumforschung unter besonderer Berücksichtigung der Revision kaufmännischer Teilcurricula. In: Zabeck, J. u.a.: Ziele, a.a.O., S. 55-111.
- Stratmann, K.: Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung - Ihre Bedingungen und Konsequenzen. In: Neue Sammlung, Heft 2/1973, S. 153-163.
- Strobel, E.: Organisationsformen der betrieblichen Berufsausbildung. Diss. Mannheim 1967.
- Strukturplan
siehe: Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen

- Teschner, W.-P.: Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung. In: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), a.a.O., S. 12-44.
- Theisen, P.: Grundzüge einer Theorie der Beschaffungspolitik. Berlin 1970.
- Thomsen, W.L.H.: Methoden der Personalplanung. In: Marx, A. (Hrsg.): Personalführung, Bd. 1. Wiesbaden 1969, S. 37-46.
- Thürbach, R.-P.: Automatisierte Datenverarbeitung für Klein- und Mittelbetriebe. In: Grochla, E. (Hrsg.): Das Büro, a.a.O., S. 371-413.
- Tripp, W.: Situation und Probleme der Ausbildung betrieblicher Ausbilder. In: DBFS, Heft 11/1971, S. 852-856.
- Tütken, H.: Lehrplan und Begabung. In: Roth, H. (Hrsg.), a.a.O., S. 461-471.
- Tyler, R.W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1949.
- Tyler, R.W.: Some Persistent Questions on the Defining of Objectives. In: Lindvall, C.M. (Hrsg.), a.a.O., S. 77-83.
- Tyler, R.W.: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973.
- Ulmann, G.: Kreativität. 2. Aufl., Weinheim 1970.
- Ulrich, H. und Staerkle, R.: Personalplanung. Köln 1965.
- Urbschat, F.: Die Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens. In: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 3-10.
- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer in Nordrhein-Westfalen: Lehrplan für das Berufsgrundschuljahr, kaufmännische Fachrichtung (Düsseldorf-Plan). Essen 1968.
- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Modell Gesamtschule Fachbereich Wirtschaft. In: WuE, Heft 12/1971, S. 265-288.
- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Stellungnahme zu den Ausbildungsordnungen für den Industriekaufmann, Bankkaufmann, Versicherungskaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel vom 10. Mai 1973. In: WuE, Heft 1/1974, S. 21 f.
- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Stellungnahme des VLW zum Referentenentwurf der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes. In: WuE, Heft 4/1975, S. 91-93.
- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Doppelprofilierung und Doppelqualifizierung. In: WuE, Heft 10/1974, S. 273-289.

- Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (heute VLW): Stellungnahme zur gestuften Struktur der Berufsschulbildung. In: WuE, Heft 7/1975, S. 201 f.
- Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (KMK-Vereinbarung). In: die realschule, Heft 10/1972, S. 331-333.
- Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der Wirtschafts- und steuerberatenden Berufe- Anrechnung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Besuches einer einjährigen Berufsfachschule vom 4. Juli 1972. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, 1972, S. 1151.
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, 1973, S. 421-426; als Broschüre hrsg. vom Bertelsmann Verlage, Bielefeld (1973).
- Vieweg, R.: Organisation und Revision des Rechnungswesens bei automatisierter Datenverarbeitung. Herne 1972.
- VLW - Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen
siehe: Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer
- Vogt, H.: Bildungsprobleme der Industriegesellschaft in West und Ost. Braunschweig 1967.
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975.
- Weber, P.: Curriculare Auswirkungen des Maschinenrechnens im Bereich der Wirtschaftsschulen. In: EuB, Heft 3/1972, S. 284-289.
- Wehle, G. (Hrsg.): Pädagogik aktuell, Bde. 2 und 3. München 1973.
- Weis, H.: Ist das Berufsbild des Industriekaufmann noch zeitgemäß? In: WuE, Heft 5/1967, S. 201-205.
- WEMA-Studie
siehe: Heinen, J. u.a.: Lehrlingsausbildung.
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1. 2. Aufl., Weinheim 1956.
- Westphalen, K.: Autonomisierung und Partizipation? In: Die Höhere Schule, Heft 2/1973, S. 37-39.
- Westphalen, K.: Curriculum. In: Meißner, O. und Zöpfl, H. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. 1. München 1973, S. 15-26.

- Widmaier, H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen 1966.
- Wiersing, E.: Helfen uns die "operationalisierten Lernziele" weiter? In: Die Höhere Schule, Heft 11/1973, S. 282-288.
- Wilhelm, Th. (Hrsg.): Demokratie in der Schule. Göttingen 1970.
- Wilhelm, Th.: Zur Systematisierung der aktuellen Versuche der Lehrplanreform. In: Die Höhere Schule, Beilage zu Heft 4/1970.
- Wilke, G. und H.: Die Forderung nach Demokratisierung von Staat und Gesellschaft. In: aus politik und zeitgeschichte, Heft B 7/1970, S. 32-62.
- Winterhager, W.D.: Lehrlinge - die vergessene Majorität. 2. Aufl., Weinheim 1972.
- Winterhager, W.D.: Anforderungen an ein Berufsbildungssystem. Göttingen 1973.
- Wöhe, G.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. 11. Aufl., München 1973.
- Wolf, W.: Empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg, Bd. 3, a.a.O., S.83-119.
- Wurzbacher, G.: Fragen der Soziologie an die Wirtschaftspädagogik. In: Peege, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 86-92.
- Zabeck, J.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: DBFS, Heft 8/1972, S. 585-587.
- Zabeck, J.: Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie - Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: DBFS, Heft 8/1973, S. 563-577.
- Zabeck, J. u.a.: Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. Hannover 1973.
- Zabeck, J.: Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Derselbe u.a., a.a.O., S. 7-33.
- Ziechmann, J.: Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn 1973.
- Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: didactica, Heft 1/1969, S. 32-51.

LEHRSTUHL FÜR PÄDAGOGIK
INSBESONDERE WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK
DER JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT IN MAINZ

Expertenbefragung
zum
Curriculum Industriekaufmann

1. Wer sollte als Experte befragt werden?

- a) Kreuzen Sie die Ihnen wichtig erscheinenden Personenkreise an! (einen bzw. mehrere)
b) Welches Gewicht (in %) würden Sie deren Meinung geben?

	<u>Gewichtung</u>	
☐ Staatliche Stellen (z.B. Wirtschaftsministerium des Bundes, Kultusministerien der Länder)		%
☐ Wissenschaftler (z.B. Professoren)		%
☐ Industrie- und Handelskammern		%
☐ Gewerkschaften		%
☐ Berufsschullehrer		%
☐ Ausbildungsleiter		%
☐ Ausbildungsbeauftragte		%
☐ Industriekaufleute		%
☐ Auszubildende		%
☐ Eltern von Auszubildenden		%
☐ Der "Mann auf der Straße"		%
☐		%
☐		%
		%
	100	%
	=====	

2. Welche Stelle im öffentlichen Ansehen nimmt der Industriekaufmann Ihrer Meinung nach innerhalb der folgenden 7 Ausbildungsberufe ein?

Groß- und Außenhandelskaufmann	☐
Steuerberatungsgehilfe	☐
Bankkaufmann	☐
Industriekaufmann	☐
Versicherungskaufmann	☐
Einzelhandelskaufmann	☐
Datenverarbeitungskaufmann	☐

3. a) Welcher Prozentsatz der Ihnen bekannten Auszubildenden im Ausbildungsberuf Industriekaufmann wäre Ihrer Auffassung nach grundsätzlich in der Lage, gleichzeitig mit dem Berufsabschluß auch ein fachbezogenes Abitur II (Berechtigung zum Studium an einer Fachhochschule oder Universität) zu erreichen?

- ☐ % Fachhochschulreife
- ☐ % Hochschulreife (Studienbefähigung für die Universität)

- b) Wie viele Jahre würde dieser Kreis vermutlich durchschnittlich für eine solche Doppelqualifikation benötigen?

- ☐ bis zu 3 Jahren
- ☐ 3 Jahre
- ☐ 3 1/2 Jahre
- ☐ 4 Jahre
- ☐ mehr als 4 Jahre

4. a) Befürworten Sie ein erstes Ausbildungsjahr ohne betriebliche Beteiligung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann, also z.B. als schulisches Berufsgrundbildungsjahr?

- ☐ Ja, weil ...
- ☐ Nein, weil ...

- b) Wie sollten in den 3 Ausbildungsjahren die Gewichte zwischen Theorie und Praxis Ihrer Meinung nach verteilt sein?

	Schule	betrieblicher Unterricht	betriebliche Unterweisung	selbständiges Arbeiten am Ausbildungsplatz	Σ %
1. Ausbildungsjahr					100 %
2. Ausbildungsjahr					100 %
3. Ausbildungsjahr					100 %

5. a) Halten Sie Blockunterricht in der Berufsschule für
wünschenswert?

☐ Ja, weil ...

☐ Nein, weil ...

b) Welche zeitliche Dauer der Unterrichts- bzw. Unterweisungs-
blöcke wäre Ihrer Meinung nach sinnvoll?

☐ 4 Wochen

☐ 3 Monate

☐ 6 Wochen

☐ 4 Monate

☐ 8 Wochen

☐ 6 Monate

☐ 10 Wochen

6. a) Ist eine Stufenausbildung für den Ausbildungsberuf Industrie-
kaufmann realisierbar?

☐ Ja, indem man ...

☐ Nein, weil ...

b) Wie würden Sie das folgende Stufenkonzept beurteilen:

1. Ausbildungsjahr: Kaufmännische Grundbildung

2. Ausbildungsjahr: Abschluß Bürokaufmann

3. Ausbildungsjahr: Abschluß Industriekaufmann

☐ Gut, weil ...

☐ Schlecht, weil ...

Raum für Bemerkungen:

7. Wie stark würden Sie in der Ausbildung zum Industriekaufmann die hier aufgezählten Lerninhalte betonen?

Lerninhalte	Kennen- lernen	Zusammen- hänge verstehen	Kenntnisse anwenden können	Eigene Ideen ent- wickel- können
Struktur und Funktionen der Industrie Unternehmensorganisation allgemeine Büroarbeiten berufsbezogenes Rechnen berufsbezogener Schriftverkehr statistische Arbeiten Kundenberatung gesetzliche Bestimmungen zur Berufsausübung arbeits- und sozialrecht- liche Vorschriften Arbeitsschutz und Unfall- verhütung				
Einkauf und Material- disposition Warenannahme und Warenprüfung Lagerung von Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen Materialverwaltung				
Fertigung Fertigungsplanung und Arbeitsvorbereitung Bestände an unfertigen und fertigen Erzeugnissen				
Personalwesen Lohn- und Gehaltsabrechnung				
Markt und Werbung Verkauf Versand				
Rechnungsprüfung Buchführung Betriebsabrechnung Kalkulation Zahlungsverkehr				
Verwaltungs- und Büroorganisation Automatisierte Datenverarbeitung				

8. Welche der folgenden Fähigkeiten sollten Ihrer Meinung nach bei der Ausbildung zum Industriekaufmann mehr oder weniger gefördert werden?
(Geben Sie null bis 3 Kreuze)

Fähigkeit zur Zusammenarbeit	☐ ☐ ☐
Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit	☐ ☐ ☐
Fähigkeit zur Ausdauer	☐ ☐ ☐
Fähigkeit zu dispositivem Denken (planen, organisieren)	☐ ☐ ☐
Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen	☐ ☐ ☐
Fähigkeit zu logischem Denken	☐ ☐ ☐
analytischem Denken	☐ ☐ ☐
kritischem Denken	☐ ☐ ☐
Fähigkeit, sich vor Manipulation zu bewahren	☐ ☐ ☐
Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen	☐ ☐ ☐
Fähigkeit zur fruchtbaren Muße	☐ ☐ ☐

9. Welche charakterlichen Eigenschaften sind für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann wichtig?
(Geben Sie null bis 3 Kreuze)

Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen	☐ ☐ ☐
Fleiß	☐ ☐ ☐
Hilfsbereitschaft (Soziale Sensibilität)	☐ ☐ ☐
Initiative	☐ ☐ ☐
Kontaktfreudigkeit	☐ ☐ ☐
Ordnung	☐ ☐ ☐
Pünktlichkeit	☐ ☐ ☐
Selbstbeherrschung	☐ ☐ ☐
Toleranz	☐ ☐ ☐
Verantwortungsbewußtsein	☐ ☐ ☐

10. Sind Sie der Meinung, daß exakte Lernzielformulierungen im Ausbildungsberuf Industriekaufmann eher vorteilhaft oder eher nachteilig sind?

- ☐ Vorteilhaft, weil ...
- ☐ Nachteilig, weil ...

Quantitativer Vergleich von Lerninhalten
zwischen der gesamten Ausbildungsordnung Bürokaufmann und den
allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten der Ausbildungsordnung Industriekaufmann

Qualifikationen des Bürokaufmanns (im Ausbildungsgang Industriekaufmann nicht als allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten angestrebt)	Qualifikationen des Industriekaufmanns im Rahmen allgemeiner Kenntnisse und Fertigkeiten (im Ausbildungsgang Bürokaufmann nicht angestrebt)
- Kassenführung (S. 8) - Zahlungs- und Kreditverkehr; Grundkenntnisse im Mahn- und Klageverfahren (S. 8) - Buchführung (S. 8) - Kostenrechnung und Kalkulation (S. 9) - Einführung in das Prinzip, die Möglichkeiten und die Auswirkungen des Lochkartenverfahrens (S. 10) - Grundkenntnisse im Versicherungswesen (S. 10)	- Kenntnisse der Struktur und der Funktionen der Industrie im Rahmen gesamtwirtschaftlicher Zu- sammenhänge (S. 8) - Kenntnisse der Unternehmungsorganisation (S. 8) - Kundenberatung (S. 9): - Kenntnisse der wichtigsten arbeits- und sozial- rechtlichen Vorschriften und Bestimmungen (S. 9) - Arbeitsschutz und Unfallverhütung (S. 9)

Lernzielstufen für den kognitiven Bereich nach dem
Strukturplan für das Bildungswesen

1 Reproduktion

Lernziel kann sein, das Gelernte auf Abruf durch Stichworte aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Das so verfügbare Wissen ist die Grundlage für alle höheren Formen des Lernens.

2 Reorganisation

Eine höhere Stufe von Lernzielen wird angestrebt, wenn nicht mehr nur der Gedächtnisbestand an Wissen erfragt wird, sondern eine selbständige Reorganisation des Gelernten verlangt wird, das heißt eigene Verarbeitung und Anordnung des Stoffes.

3 Transfer

Eine über Reproduktion und Reorganisation hinausgehende Leistung wird verlangt, wenn Grundprinzipien des Gelernten auf neue ähnliche Aufgaben übertragen werden sollen, also ein Transfer als Lernleistung angestrebt und geprüft wird.

4 Kreativität

Eine noch höhere Lernleistung wird bei Aufgaben gefordert, die problemlösendes Denken und entdeckende Denkverfahren fördern. Die Lösung solcher Aufgaben stellt vom Entwicklungsstand des Lernenden aus gesehen Neuleistungen dar.

Lernzielstufung für den kognitiven Bereich
nach Gagné

Typ 1: Signallernen - Das Individuum lernt auf ein Signal hin irgendwie zu reagieren.

Typ 2: Reiz-Reaktionslernen - Der Lernende erwirbt die Fähigkeit, auf einen genau unterscheidbaren Reiz hin präzise zu reagieren.

Typ 3: Kettenbildung - Gelernt wird eine Kette von zwei oder mehr Reiz-Reaktions-Verbindungen. Die Bedingungen dieses Lernens hat in ausgezeichnete Weise Gilbert beschrieben.

Typ 4: Sprachliche Assoziation - Sprachliche Assoziation ist mit dem Lernen von sprachlichen Ketten identisch. Die Verfügung des Menschen über Sprache macht daraus eine spezielle Lernart, weil das Individuum mit dem bereits erworbenen sprachlichen Repertoire innerlich Verknüpfungen bilden kann.

Typ 5: Multiple Diskrimination - Das Individuum lernt auf unterschiedliche Reize, mit ebenso vielen unterschiedlichen Bestimmungsreaktionen, die sich in ihrer physischen Erscheinung in mehr oder weniger großem Maß ähneln, zu reagieren.

Typ 6: Begriffslernen - Der Lernende erwirbt die Fähigkeit, auf eine Klasse von Reizen, obwohl sie sich einzeln in ihrer äußeren Erscheinung stark unterscheiden, mit nur einer Reaktion zu antworten.

Typ 7: Regellernen - In einfachster Ausdrucksweise stellt eine Regel eine Kette von zwei oder mehr Begriffen dar. Sie hat die Aufgabe, Verhalten nach der Form 'Wenn A, dann B' zu kontrollieren, wobei A und B als Begriffe gelten. Sie ist jedoch sorgfältig von der rein verbalen Sequenz 'Wenn A, dann B', die bereits als Typus 4 beschrieben worden ist, zu unterscheiden.

Typ 8: Problemlösen - Problemlösen ist eine Art des Lernens, die innere Vorgänge, normalerweise Denken genannt, erforderlich macht. Zwei oder mehr bereits erworbene Regeln werden auf irgendeine Weise miteinander kombiniert und ergeben dann mittels Regeln höherer Ordnung neue Leistungsmöglichkeiten.

Vgl. Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, 3. Aufl., Hannover 1973, S. 81-172.

Lernzielstufung für den affektiven Bereich
nach Krathwohl

- 1.0 Aufmerksamwerden; Beachten (Receiving; Attending)
 - 1.1 Bewußtsein
 - 1.2 Bereitwilligkeit zum Aufmerksamwerden
 - 1.3 Kontrollierte oder ausgewählte Aufmerksamkeit
- 2.0 Reagieren (Responding)
 - 2.1 Einwilligung ins Reagieren
 - 2.2 Bereitwilligkeit zum Reagieren
 - 2.3 Befriedigung beim Reagieren
- 3.0 Werten (Valuing)
 - 3.1 Akzeptieren eines Wertes
 - 3.2 Bevorzugen eines Wertes
 - 3.3 Verpflichtung
- 4.0 Organisation (Organization)
 - 4.1 Begreifen eines Wertes
 - 4.2 Organisation eines Wertsystems
- 5.0 Charakterisierung durch einen Wert oder eine Wertstruktur (Characterization by a Value or Value Concept)
 - 5.1 Allgemeine Einstellung
 - 5.2 Charakterisierung

Vgl. Krathwohl, D.R.: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion. In: Achtenhagen, F. und Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, 2. Aufl., München 1971, S. 88-93.

Lernzielstufung für den psychomotorischen Bereich
nach Guilford

- 1 Kraft
Fähigkeit, psychomotorische Fertigkeiten auszuführen, bei denen es vorwiegend auf Kraftanwendung ankommt
- 2 Stoß
Fähigkeit, den eigenen Körper oder einen Gegenstand durch gezielte Kraftanwendung in die gewünschte Richtung zu bringen
- 3 Geschwindigkeit
Fähigkeit, psychomotorische Fertigkeiten in einem bestimmten Tempo auszuführen
- 4 Statische Präzision
Fähigkeit, psychomotorische Fertigkeiten auszuführen, bei denen es vorwiegend auf Genauigkeit bei Ruhestellung ankommt
- 5 Dynamische Präzision
Fähigkeit, psychomotorische Fertigkeiten auszuführen, bei denen es vorwiegend auf Genauigkeit bei Bewegungsabläufen ankommt
- 6 Koordination
Fähigkeit, zwei oder mehrere psychomotorische Fertigkeiten zugleich in richtiger Beziehung zueinander auszuführen
- 7 Flexibilität
Fähigkeit, den eigenen Körper oder Gegenstände flüssig, d.h. ohne Stockung zu bewegen

Lernzielstufung für den psychomotorischen Bereich
nach Dave

1.00 Imitation

Wenn der Lernende mit einer beobachtbaren Handlung konfrontiert wird, beginnt er, diese Handlung nachzuahmen.

1.10 Imitationsimpulse

Die Nachahmung kann nicht beobachtet werden, da sie mit einer inneren Wiederholung eines muskulären Systems einsetzt.

1.20 Beobachtbare Wiederholung

Dies ist die beobachtbare Ausführung einer Handlung zusammen mit der Fähigkeit, diese zu wiederholen.

2.00 Manipulation

Entwicklung von Fertigkeiten beim Befolgen von Anweisungen, Ausführen selektiver Handlungen und Festigung des Handlungsablaufs mit fortschreitender Übung.

2.10 Befolgen einer Anweisung

Der Lernende ist in der Lage, eine Handlung nicht allein auf Grund der Beobachtung, sondern nach einer Instruktion auszuführen.

2.20 Selektion

Der Lernende fängt an, zwischen verschiedenen Handlungen zu differenzieren und das erforderliche Verhalten auszuwählen.

2.30 Festigung eines Handlungsablaufes

Der Lernende gewinnt eine gewisse Geübtheit in der Manipulation bestimmter Geräte. Die Handlung wird ziemlich sicher, aber noch bewußt kontrolliert ausgeführt.

3.00 Präzision

Auf dieser Stufe werden Genauigkeit und Maßverhältnisse beim Reproduzieren bedeutsam. Der Lernende wird allmählich vom Modell unabhängig.

3.10 Reproduzieren

Die Beherrschung beim Reproduzieren der Handlung erreicht ein höheres Niveau der Verfeinerung. Hier werden Genauigkeit, Maßverhältnisse und Exaktheit der Leistung bedeutsam.

3.20 Steuerung

Der Lernende wird von dem ursprünglichen Vorbild, das sein Verhalten leitete, unabhängig. Er kann seine Verhaltensabfolgen so regulieren, daß in dem festgelegten Handlungsablauf beliebige Änderungen herbeiführt werden können.

4.00 Handlungsgliederung

Hier kommt es darauf an, eine Serie von Handlungen zu koordinieren, indem die geeignete Abfolge und ein harmonisches Zusammenwirken verschiedener Handlungen hergestellt werden.

4.10 Sequenz

In vielen praktischen Situationen ist nicht eine Handlung, sondern ist eine ganze Reihe von Handlungen auszuführen und dabei sind mehrere Körperpartien zu beanspruchen.

4.20 Harmonie

Der Lernende erwirbt die Gewandtheit, eine Reihe von Handlungen gleichzeitig und in Aufeinanderfolge auszuführen, um die gewünschte Übereinstimmung oder den Gleichklang herzustellen.

5.00 Naturalisierung

Auf dieser Stufe erreicht die Handlungsfertigkeit den höchsten Grad der Beherrschung, und sie wird mit geringstmöglichem Aufwand psychischer Energie ausgeführt.

5.10 Automatisierung

Die Handlung wird in solchem Maße zur Routine, daß sie in eine automatische und von selbst ablaufende Reaktionsfolge übergeht.

5.20 Interiorisierung

Die Handlung ist so automatisiert, daß sie unbeußt ausgeführt wird. Die Person weiß nicht einmal, daß die Handlung abläuft, bis sie gehindert oder ernsthaft gestört wird. Mit anderen Worten, die Handlungsgewohnheit wird zur "zweiten Natur".

Vgl. Dave, R.H.: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K. und Marsolek, Th. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Weinheim 1968, S. 225-239, Interpretation nach Möller, C.: Technik der Lernplanung, 4. Aufl., Weinheim 1973, S. 255 f.

Lernzielstufung für den motorischen Bereich
nach Kath

- 1 Unterbewußtes und/oder vorbewußtes Lernen
 - 1.1 Primäre Wahrnehmung
 - 1.2 Primäre motorische Gewohnheiten
 - 1.3 Pseudo-Imitation
- 2 Affektiv angeregtes primäres Lernen
 - 2.1 Vergrößern bzw. Verkleinern der Diskrepanz zwischen bekannten und fremden Schemata
 - 2.2 Konditionierung (Pavlow, Osgood)
 - 2.3 Erkundung
 - 2.4 Nachahmung
 - 2.5 Einsicht
- 3 Kognitiv angeregtes primäres Lernen
 - 3.1 Positive Einstellung
 - 3.2 Intuitive Handlungen
 - 3.3 Konkrete Operation (Piaget)
- 4 Psychomotorische Mechanismen
 - 4.1 Kombinierte Prozesse
 - 4.2 Mehrfacharbeiten
 - 4.3 Prozeßbeurteilung
- 5 Handlungsgestalten
 - 5.1 Offene Mehrfacharbeiten
 - 5.2 Völlige Handlungsintegration

Vgl. Kath, F.M.: Vorschlag zu einer Taxonomie des motorischen Bereiches. In: DBFS, Heft 12/1970, S. 913-918.

Lernzielstufung für den psychomotorischen Bereich
nach Bunk

1.0 Sammeln

- 1.1 Beschaffungstechniken
- 1.2 Ermittlungstechniken
- 1.3 Erhebungstechniken
- 1.4 Persönliche Aufnahmetechniken

2.0 Ordnen

- 2.1 Lagertechniken
- 2.2 Aufbereitungstechniken
- 2.3 Speichertechniken
- 2.4 Persönliche Festlegungstechniken

3.0 Verwerten

- 3.1 Transporttechniken
- 3.2 Vermittlungstechniken
- 3.3 Auswertungstechniken
- 3.4 Persönliche Verständigungstechniken

4.0 Organisieren - Planen - Kontrollieren

- 4.1 Organisationstechniken
- 4.2 Planungstechniken
- 4.3 Kontrolltechniken

Orientierungsmaßstab für Allgemeine Lernziele
nach Hartmut von Hentig

1. Das Leben in der sich beschleunigt verändernden Welt
2. Das Leben in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt
3. Das Leben in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt
4. Das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis
5. Das Leben mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele
6. Das Leben mit der Aisthesis
7. Das Leben in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit
8. Das Leben in der Konsumgesellschaft
9. Das Leben in der säkularisierten Welt
10. Das Leben mit einigen Entlastungstechniken
11. Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person
12. Das Leben mit den anderen Generationen
13. Das Leben in der Einen Welt

Hentig, H.v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. 3. Aufl., Stuttgart 1971, S. 13-43.

Allgemeine Lernziele
nach Friedrich Edding

1. die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen
2. die Fähigkeit zu logischem, analytischem, kritischem und strukturierendem Denken
3. die Fähigkeit zu dispositivem Denken (Einteilen von Zeit und Mitteln, Organisieren)
4. die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sich zu entscheiden
5. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit
6. die Fähigkeit zu Ausdauer (Stehfähigkeit unter harter Beanspruchung)
7. die Fähigkeit zu Konzentration und Genauigkeit
8. Leistungsfreude aus dem Bewußtsein, Aufgaben lösen zu können
9. die Bereitschaft, die Verschiedenheit und Freiheit anderer zu respektieren
10. die Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen
11. die Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus dem Bewußtsein gesellschaftlich/politischer Mitverantwortung
12. die Fähigkeit, sich vor den Gefahren der Entfremdung und Manipulation innerlich zu bewahren
13. die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße
14. die Fähigkeit, mit seinem Körper und seiner Seele so umzugehen, daß Störungen die Ausnahme sind

Der "Tutzinger Maturitätskatalog"
vom 28./30. April 1958

Begriff der Hochschulreife - Inhaltliches Minimum

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedanken- gang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzuge- ben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wort- schatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.
2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche sowie bedeutender Schriften sowohl philo- sophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Ver- ständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken.
3. Gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre gehaltvoller leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gele- sene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremd- sprache ein einwandfreies Gespräc h zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein.
4. Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterent- wicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und Naturwissenschaften.
5. In der Physik Einführung in die Hauptphänomene, Verständ- nis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungs- formen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der histori- schen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exakt-naturwissenschaftlichen Methode, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Me-

thode - ferner für die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.

6. Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise.
7. In der Geschichte: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart, wie sie sich seit der Französischen Revolution ergeben hat.
8. Propädeutik: Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant.
9. Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.

Anlage 13

Berufsschule Bayern
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religionslehre	1	1	1	3	-	-
Deutsch	1	1	1	3	-	-
Sozialkunde	1	1	1	3	-	-
Betriebswirtschaftslehre	2	2	3	-	2	5
Wirtschaftsrechnen	1	2	1	-	1	3
Buchführung	1	2	2	-	1	4
Maschinenschreiben	2	-	-	-	2	-
Wochenstunden insgesamt	9	9	9	9	6	12

Stundentafel, Quelle: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer vom 1.10.1971: Lehrpläne für den fachlichen Unterricht an kaufmännischen Berufsschulen, S. 2.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 14

Berufsschule Nordrhein-Westfalen
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religion	1	1	1	3	-	-
Bürgerkunde	1	1	1	3	-	-
Deutsch	1	1	1	3	-	-
Wirtschaftslehre	2	2	2	-	2	4
Kaufmännisches Rechnen	2	2	2	-	2	4
Buchführung	1	1	2	-	1	3
Wirtschaftserdkunde	1	1	-	1	1	-
Wochenstunden insgesamt	9	9	9	10	6	11

Stundentafel, Quelle: Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrpläne für kaufmännische Berufsschulen. Heft 17, Teil a: Industriekaufmann (26.10.1968), Wuppertal 1969, S. 19.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 15

Berufsschule Baden-Württemberg
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religion	1	1	1	3	-	-
Deutsch	1	1	1	3	-	-
Gemeinschaftskunde	1	1	1	3	-	-
Volks- und Betriebs- wirtschaftslehre	3	-	-	-	3	-
Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr	-	3	-	-	1	2
Spezielle Betriebswirt- schaftslehre mit Schriftverkehr	-	-	3	-	-	3
Buchführung	-	2	-	-	1	1
Betriebliches Rechnungswesen	-	-	4	-	1	3
Wirtschaftsrechnen und Wirtschaftsmathematik	2	2	-	1	1	2
Betriebliche Organisationslehre	1	-	-	-	1	-
Datenverarbeitung	-	1	1	-	1	1
Maschinenschreiben	2	-	-	-	2	-
Wahlpflichtfach*	2	2	2	4	2	-
Wochenstunden insgesamt	13	13	13	14	13	12

*Englisch, Mathematik, Berufskundlicher Unterricht (stützend, erweiternd), Hauswirtschaft, Leibesübungen.

Stundentafel, Quelle: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Lehrpläne und Rahmenrichtlinien zum Berufsfeld Kaufmännische Berufe in Produktions- und Großhandelsbetrieben sowie im Dienstleistungsbereich. Sonderdruck aus dem Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 4 vom 25.8.1970, S. 2.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Berufsschule Rheinland-Pfalz
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Studentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religion	1	1	1	3	-	-
Sozialkunde	2	1	2	5	-	-
Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre	4	-	-	-	4	-
Betriebswirtschaftslehre	-	3	-	-	3	-
Spezielle Betriebswirtschaftslehre	-	-	3	-	-	3
Wirtschaftsmathematik	2	2	-	2	2	-
Buchführung	-	2	-	-	1	1
Betriebliches Rechnungswesen	-	-	4	-	1	3
Elektronische Datenver- arbeitung und Organisation	-	2	1	-	1	2
Maschinenschreiben	2	-	-	-	2	-
Sport	1	1	1	3	-	-
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	13	14	9

Studentafel, Quelle: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Rahmenlehrplan und Studentafel für Berufsschulklassen der Ausbildungsberufe Industriekaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann und Versicherungskaufmann an kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz (Amtsblatt Nr. 8/1974, S. 206 ff.), Grünstadt 1974, S. 5.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.
Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Berufsschule Hessen
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Anlage 17

Unterrichtsfächer	Studentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Berufsbezogener Unterricht	6	6	6	-	6	12
Politik und Wirtschaft	1	1	1	3	-	-
Deutsch	1	1	1	3	-	-
Sport	1	1	1	3	-	-
Religion oder sozialkund- liche Arbeitsgemein- schaften	1	1	1	3	-	-
Wahlpflichtfächer (allgemeiner und berufs- bezogener Bereich)	2	2	2	3	-	3
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	15	6	15

Studentafel, Quelle: Kultusministerium Hessen (Hrsg.):
bildungspolitische Informationen, Heft 1/1974, S. 9.
Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.
Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Berufsschule Niedersachsen
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Anlage 18

Unterrichtsfächer	Studentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Politische Bildung	2	1	1	4	-	-
Sport	1	-	-	1	-	-
Deutsch	1	-	-	1	-	-
Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre	3	2	2	-	7	-
Betriebliches Rechnungswesen	3	3	3	-	3	6
Industriebetriebslehre	2	2	2	-	-	6
Wochenstunden insgesamt	12	8	8	6	10	12

Studentafel, Quelle: Schreiben des Niedersächsischen Kultus-
ministeriums vom 12.12.1974 (Anlage 19 dieser Arbeit).
Zuordnung: orientiert am o.a. Schreiben vom 12.12.1974.
Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

NIEDERSÄCHSISCHES
KULTUSMINISTERIUM

Ministerialrat
Diplom-Handelslehrer N ö l k e n

3 HANNOVER, den 12. Dezember 1974

Schiffgraben 12

Postfach

Fernsprecher: (0511) 190-8493

Vermittlung: (0511) 1901

Sprechzeiten: Montag bis Freitag 9-13 Uhr

[Postanschrift: Nieders. Kultusministerium, 3 Hannover, Schiffgraben 12]

An die

Johannes-Gutenberg-Universität
Päd. Institut

65 Mainz
Postfach 3980

Sehr geehrter Herr Hofmann!

Die vier norddeutschen Länder haben dem Ausschuß für berufliche Bildung die Rahmenpläne mit Stundentafelvorschlag für die Ausbildungsberufe, Industriekaufmann, Bankkaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel und Versicherungskaufmann vorgelegt. Ich hoffe, daß diese bald verabschiedet werden; dann kann ich Ihnen die erbetenen neuesten Informationen zum Ausbildungsberuf Industriekaufmann zur Verfügung stellen. Vermutlich wird die Stundentafel für den Industriekaufmann so aussehen:

1. Berufsfeldübergreifender Lernbereich

Politische Bildung	- 2 Stunden im 1. Jahr
	- 1 Stunde im 2. Jahr
	- 1 Stunde im 3. Jahr
Sport	- 1 Stunde im 1. Jahr
Deutsch	- 1 Stunde im 1. Jahr

2. Berufsfeldbezogener Lernbereich

Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre	- 3 Stunden im 1. Jahr
	- 2 Stunden im 2. Jahr
	- 2 Stunden im 3. Jahr

- 414 -

- 2 -

3. Berufsbezogener Lernbereich

Betriebliches Rechnungswesen

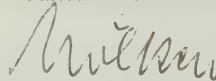
- 3 Stunden im 1. Jahr
- 3 Stunden im 2. Jahr
- 3 Stunden im 3. Jahr

Industriebetriebslehre

- 2 Stunden im 1. Jahr
- 2 Stunden im 2. Jahr
- 2 Stunden im 3. Jahr

Somit sind vorgesehen im 1. Lehrjahr zwölf Stunden, im 2. Lehrjahr acht Stunden und im 3. Lehrjahr acht Stunden.

Mit freundlichem Gruß

A handwritten signature in cursive script, likely belonging to the author of the document.

Berufsschule Hamburg
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Deutsche Sprache	1	1	1	3	-	-
Politik	2	2	2	6	-	-
Sport	1	1	1	3	-	-
Wahlpflichtfach*	1	1	1	2	-	1
Rechnungswesen und Auto- matisierte Datenver- arbeitung	3	3	3	-	3	6
Wirtschaftslehre inklusive Wirtschaftspolitik	3	3	3	-	3	6
Technologie	1	1	1	-	-	3
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	14	6	16

* Mathematik, Fremdsprache, Kurs aus dem fachbezogenem Bereich.

Stundentafel, Quelle: Senat der Freien und Hansestadt Hamburg,
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): Mit-
teilungsblatt des Amtes für Schule, Heft 6/1974.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 21

Berufsschule Berlin
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Sozialkunde	2	2	2	6	-	-
Deutsch oder Englisch	2	2	2	6	-	-
Betriebswirtschaftskunde	2	2	2	-	2	4
Schriftverkehr	1	-	-	-	1	-
Wirtschaftsrechnen	2	2	2	-	2	4
Buchführung	2	2	2	-	2	4
Elektronische Datenverarbeitung	-	2	-	-	1	1
Warenkunde	-	-	2	-	-	2
Sport	1	-	-	1	-	-
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	13	8	15

Stundentafel, Quelle: Friedrich-Leitner-Oberschule, Fachober-
schule für Wirtschaft und Berufsschule für Industriekauf-
leute; Lehrplan-Informationen (Berlin 1973), S. 4.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 22

Berufsschule Saarland
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religion	1	1	1	3	-	-
Gemeinschaftskunde	1	1	1	3	-	-
Deutsch	1	1	2	4	-	-
Wirtschaftslehre	2	2	3	-	2	5
Wirtschaftsrechnen	1	1	2	-	1	3
Buchführung	2	2	2	-	2	4
Informatik	-	-	1	-	-	1
Kurzschrift	2	2	-	-	4	-
Maschinenschreiben	2	2	-	-	4	-
Wochenstunden insgesamt	12	12	12	10	13	13

Stundentafel, Quelle: Erlass betreffend Änderung von Stundentafeln der kaufmännischen Berufsschulen und Berufsfachschulen des Saarlandes vom 11.8.1972. In: Gemeinsames Meldeblatt Saar, Jg. 1972, S. 630.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 23

Berufsschule Schleswig-Holstein
Fachklasse Industriekaufmann
Stand: 1974

Unterrichtsfächer	Stundentafel Berufsschule			Zuordnung zur Sekundarstufe II		
	U	M	O	St	B	F
Religionsgespräche*	0,25	0,25	0,25	0,75	-	-
Bürgerkunde	1	1	1	3	-	-
Industrie-Betriebskunde mit Schriftverkehr	3	3	3	1	3	5
Kaufmännisches Rechnen	22	2	2	-	2	4
Buchführung	2	2	2	-	2	4
Wochenstunden insgesamt	8,25	8,25	8,25	4,75	7	13

*Religionsgespräche finden vierwöchentlich 1 Stunde statt.

Stundentafel, Quelle: Kultusministerium Schleswig-Holstein, Landesschulamt: Rahmenlehrplan für Industriefachklassen an den Berufsschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 1.8.1967, S. 1.

Zuordnung: eigene Interpretation der Lehrpläne.

Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Anlage 24

Zuordnung kaufmännischer Lehrgänge
Berufsschule Hessen
Fachklasse Industriekaufmann

Lfd. Nr.		B/F	Std.
1	Der arbeitende Mensch im Spannungsfeld betrieblicher und individueller Interessen	B	20
2	Einführung in wirtschaftliche Grundtatbestände - Teil I -	B	20
3	Der Betrieb und seine Stellung in der Wirtschaft	B	20
4	Betrieblicher Informationsverkehr	B	20
5	Einführung in das Wirtschaftsrechnen	B	40
6	Wirtschaft und Recht	B	20
7	Einführung in wirtschaftliche Grundtatbestände - Teil II -	B	20
8	Geld als Zahlungs-, Anlage- und Lenkungsmittel	B	20
9	Einführung in die maschinelle Datenverarbeitung	B	20
10	Einführung in das System der doppelten Buchführung	B	40
11	Beschaffung und Lagerung	F	40
12	Produktion	F	60
13	Kostenlehre und industrielles Rechnungswesen I	F	40
14	Wirtschaftsrechnen I	F	20
15	Personal- und Sozialwesen	F	40
16	Kostenlehre und industrielles Rechnungswesen II	F	60
17	Wirtschaftsrechnen II	F	40
18	EDV I	F	20
19	Absatzwirtschaft I	F	60
20	Unternehmen in der Marktwirtschaft	F	40
21	EDV II	F	40
22	Planung, Organisation und Finanzierungsprobleme	F	200
23	Absatzwirtschaft II	F	40
24	Finanzierung	F	60
25	Bürowirtschaft und Bürotechnik	F	40
26	Fallstudien	F	20
	Stunden insgesamt		880

Quelle: Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Berufsfeld 06:
Kaufmännische Berufe. (Wiesbaden 1973?), Ziffern
06.00.1.1.01 bis 06.00.1.2.05 und 06.21.1.3.01.1 bis
21.1.6.04.1

Zuordnung: im Lernzielkatalog vorgegeben.
Abkürzungen sind in Übersicht 71 auf S. 215 erklärt.

Tendenzielle Zuordnung charakteristischer Verben
zu Feinzielformulierungen im Lernzeilsystem Industriekaufmann

L e r n b e r e i c h e		
kognitiv	affektiv	psychomotorisch
R e o r g a n i s a t i o n abgrenzen beschreiben bestimmen definieren einordnen erklären erläutern erörtern gegenüberstellen T r a n s f e r ableiten anwenden aufbereiten aufstellen auswerten berechnen durchführen entwerfen erarbeiten ermitteln K r e a t i v i t ä t abwägen analysieren entscheiden gewichten	ablehnen akzeptieren anerkennen anstreben beachten bedenken bereit sein berücksichtigen diskutieren wollen etwas in Angriff nehmen wollen hinweisen hohen Wert zumessen in Frage stellen Interesse zeigen kritisch betrachten kritisieren sich einigen wollen sich informieren wollen sich interessieren für verantwortlich übernehmen wollen	beihilflich sein graphisch darstellen Initiative ergreifen Kontakte herstellen Korrespondenz führen notieren ordnen rasch etwas tun registrieren Sachverhalte klären sammeln sich einsetzen sich informieren statistisch erfassen termingerecht etwas tun üben untersuchen regelmäßig etwas tun Vorschriften einhalten zügig abwickeln

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Struktur und Funktionen der Industrie"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • •	• • • •		•
Wissenschaftler	•	• • • • •	•	
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • • •		•
Gewerkschaften	• • •	• • • •		•
Berufsschullehrer	•	• • • • •		•
Ausbildungsleiter	• • •	• • • • •		
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • • •	•	
Industriekaufleute	• • •	• • • •	•	
Auszubildende	• • •	• • • •	•	
gewogener Durchschnitt	• • •	• • • • •		

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Unternehmungsorganisation"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	• • • •	•	• • •
Wissenschaftler	•	• • • • •	• •	
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • • •		•
Gewerkschaften	•	• • • • •		
Berufsschullehrer	•	• • • • •	•	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • • • •		
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • • •	•	•
Industriekaufleute	• • •	• • • •	•	
Auszubildende	• • •	• • • •	•	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• • • •	•	• •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"berufsbezogenes Rechnen"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • •	
Wissenschaftler	•		• • • •	•
Industrie- und Handelskammern		•	• • • •	•
Gewerkschaften	•		• • • •	•
Berufsschullehrer		•	• • • •	•
Ausbildungsleiter			• • • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	•	•	• • • •	•
Industriekaufleute	•	•	• • • •	•
Auszubildende	•	• •	• • • •	•
gewogener Durchschnitt		•	• • • •	•

Anlage 29

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"berufsbezogener Schriftverkehr"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • •	• • • •
Wissenschaftler	•		• • • •	• • • •
Industrie- und Handelskammern			• • • • •	• • • •
Gewerkschaften	• • •		• • • •	•
Berufsschullehrer			• • • • •	• • • •
Ausbildungsleiter			• • • • •	• • • •
Ausbildungs- beauftragte	• •	•	• • • •	• • • •
Industriekaufleute	•	•	• • • •	• • • •
Auszubildende	• •	•	• • • •	• • • •
gewogener Durchschnitt	•		• • • •	• • • •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Statistische Arbeiten"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen		• • •	• • • • •	• • •
Wissenschaftler	•		• • • • •	•
Industrie- und Handelskammern	•	• •	• • • • •	•
Gewerkschaften	•		• • • • •	• • • • •
Berufsschullehrer	• •	• •	• • • • •	•
Ausbildungsleiter	• •	• •	• • • • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • •	• • • • •	•
Industriekaufleute	• • •	• • •	• • • • •	•
Auszubildende	• • •	• • •	• • • • •	•
gewogener Durchschnitt	• •	• •	• • • • •	•

Anlage 31

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Kundenberatung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	• • • •	•	• • •
Wissenschaftler	•		• • • • •	• • •
Industrie- und Handelskammern	• •	•	• • • • •	• • •
Gewerkschaften	•		• • • • •	• • • • •
Berufsschullehrer	• •	• •	• • • • •	• • •
Ausbildungsleiter	• • •	• •	• • • • •	• • •
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• •	• • • • •	• • •
Industriekaufleute	• • •	• •	• • • • •	• • •
Auszubildende	• • •	•	• • • • •	• • • • •
gewogener Durchschnitt	• •	• •	• • • • •	• • • • •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"gesetzliche Bestimmungen zur Berufsausübung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	• • •	• • • •	
Wissenschaftler	• • •	• • •	• • • •	•
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • •	• • • •	•
Gewerkschaften	•		• • • • •	•
Berufsschullehrer	• • •	• • •	• • • • •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • •	• • • • •	
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • •	• • • •	•
Industriekaufleute	• • • •	• • •	• • • •	
Auszubildende	• • • •	• • •	• • • •	
gewogener Durchschnitt	• • •	• • •	• • • •	

Anlage 33

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"arbeits- und sozialrechtliche Vorschriften"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	• • •	• • • •	
Wissenschaftler	• • •	• • •	• • • •	•
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • •	• • • •	•
Gewerkschaften	•		• • • • •	•
Berufsschullehrer	• • •	• • •	• • • • •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • •	• • • • •	
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • •	• • • •	•
Industriekaufleute	• • • •	• • •	• • • •	
Auszubildende	• • • •	• • •	• • • •	
gewogener Durchschnitt	• • •	• • •	• • • •	

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Arbeitsschutz und Unfallverhütung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• •	•	• • • •	• • •
Wissenschaftler	• • •		• • • •	• •
Industrie- und Handelskammern	• • •	• •	• • • •	•
Gewerkschaften	•	•	• • • •	•
Berufsschullehrer	• •	• • •	• • • •	•
Ausbildungsleiter	• • • •	• •	• • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • •	• • •	• •
Industriekaufleute	• • • •	• • •	• • •	•
Auszubildende	• • • •	• • •	• • •	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• •	• • • •	•

Anlage 35

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Einkauf und Materialdisposition"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • •	• • • •
Wissenschaftler	•		• • • •	• •
Industrie- und Handelskammern		•	• • • •	• •
Gewerkschaften		•	• • • •	• • • •
Berufsschullehrer	•	•	• • • •	• • •
Ausbildungsleiter		•	• • • •	• • •
Ausbildungs- beauftragte	•	• •	• • • •	• •
Industriekaufleute	•	• •	• • • •	• •
Auszubildende	•	• •	• • • •	• •
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • •	• •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Warenannahme und Warenprüfung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • • •	•
Wissenschaftler	•	•	• • • • •	•
Industrie- und Handelskammern	• •	•	• • • • •	•
Gewerkschaften	•	•	• • • • •	• • •
Berufsschullehrer	•	•	• • • • •	• • •
Ausbildungsleiter	•	•	• • • • •	• • •
Ausbildungs- beauftragte	• • •	•	• • • • •	•
Industriekaufleute	• • •	• •	• • • • •	•
Auszubildende	• • •	• •	• • • • •	•
gewogener Durchschnitt	• •	•	• • • • •	•

Anlage 37

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Lagerung von Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffen"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • • •	• •	• • •	
Wissenschaftler	• • •	• •	• • • • •	• •
Industrie- und Handelskammern	• •	• •	• • • • •	• •
Gewerkschaften	• • •	• • •	• • • •	•
Berufsschullehrer	• • •	• •	• • • •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• •	• • • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • • •	• •	• • • •	•
Industriekaufleute	• • • •	• • •	• • •	•
Auszubildende	• • • •	• • •	• •	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• •	• • • •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Materialverwaltung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • •	•	• • • •	• •
Wissenschaftler		• •	• • • •	• •
Industrie- und Handelskammern	•	• •	• • • •	• •
Gewerkschaften		• • •	• • • •	•
Berufsschullehrer	• •	• •	• • • •	•
Ausbildungsleiter		• •	• • • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• •	• • • •	•
Industriekaufleute	• • •	• • • •	• • •	
Auszubildende	• • • •	• • • •	• • •	
gewogener Durchschnitt	• •	• •	• • • •	•

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Fertigung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• •	• • • • •	•	
Wissenschaftler	• •	• • • •	• •	
Industrie- und Handelskammern	• •	• • • •	• • •	•
Gewerkschaften	•	• • • •	• • •	•
Berufsschullehrer	•	• • • • •	• •	
Ausbildungsleiter	• • •	• • • •	•	•
Ausbildungs- beauftragte	• • • •	• • • •	•	
Industriekaufleute	• • • •	• • • •	•	
Auszubildende	• • • •	• • • •	•	
gewogener Durchschnitt	• • •	• • • •	• •	

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Fertigungsplanung und Arbeitsvorbereitung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	• • • •	• •	• •
Wissenschaftler	•	• • • •	• •	• •
Industrie- und Handelskammern	•	• • • •	• • •	• •
Gewerkschaften	• •	• • • •	• • •	•
Berufsschullehrer	•	• • • •	• • •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • • •	• •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • • •	• •	•
Industriekaufleute	• • •	• • • •	• •	•
Auszubildende	• •	• • • •	•	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• • • •	• •	•

Anlage 41

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Bestände an unfertigen und fertigen Erzeugnissen"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • •	• • • •	• • •	
Wissenschaftler	• • •	• • • •	• • •	•
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • • •	• • •	• •
Gewerkschaften	• • •	• • • •	• • •	•
Berufsschullehrer	• • •	• • • •	• • •	•
Ausbildungsleiter	• • • •	• • • •	• •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • • •	• •	•
Industriekaufleute	• • • •	• • • •	•	•
Auszubildende	• • • •	• • • •	•	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• • • •	• •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Personalwesen"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• •	• •	• • • •	• •
Wissenschaftler	• •	• • •	• • •	• •
Industrie- und Handelskammern	• •	• • • •	• • •	• •
Gewerkschaften		• •	• • • •	• • • •
Berufsschullehrer	•	• • • •	• • •	• •
Ausbildungsleiter	• • •	• • • •	• •	•
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • • •	• •	•
Industriekaufleute	• • • •	• • • •	• •	•
Auszubildende	• • •	• • • •	• •	• •
gewogener Durchschnitt	• •	• • • •	• •	• •

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Lohn- und Gehaltsabrechnung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•		• • • • •	
Wissenschaftler	• •	• •	• • • •	•
Industrie- und Handelskammern	•	• •	• • • •	•
Gewerkschaften		• • •	• • • •	•
Berufsschullehrer		• •	• • • • •	•
Ausbildungsleiter	•	• •	• • • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• •	• • •	• • • •	•
Industriekaufleute	• • •	• • •	• • • •	•
Auszubildende	• • •	• • •	• • • •	
gewogener Durchschnitt	•	• •	• • • •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Markt und Werbung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen		• •	• •	• • • •
Wissenschaftler	•	• •	• •	• • • •
Industrie- und Handelskammern		• •	• • • •	• • • •
Gewerkschaften		• • •	•	• • • •
Berufsschullehrer	•	• •	• • •	• • • • •
Ausbildungsleiter	•	• •	• • •	• • • • •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • •	• • •
Industriekaufleute	• •	• •	• • •	• • • •
Auszubildende	• •	• •	• • •	• • • •
gewogener Durchschnitt	•	• •	• • •	• • • •

Anlage 45

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Verkauf"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • •	• • • • •
Wissenschaftler		•	• • • •	• • • • •
Industrie- und Handelskammern			• • • • •	• • • •
Gewerkschaften		• •	• • • •	• • • • •
Berufsschullehrer		•	• • • •	• • • • •
Ausbildungsleiter		•	• • • • •	• • • • •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • • •	• • •
Industriekaufleute	• •	• •	• • • • •	• • • •
Auszubildende	• •	• •	• • • • •	• • • •
gewogener Durchschnitt		•	• • • •	• • • • •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Versand"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen		• •	• • •	• • •
Wissenschaftler		• •	• • •	• • •
Industrie- und Handelskammern		•	• • •	• • •
Gewerkschaften		• • • •	• • • •	• •
Berufsschullehrer		• •	• • •	• •
Ausbildungsleiter		• •	• • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • •	• •
Industriekaufleute	• •	• •	• • • •	• •
Auszubildende	• •	• • •	• • • •	•
gewogener Durchschnitt	•	• •	• • •	• •

Anlage 47

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Rechnungsprüfung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• • •		• • •	• • •
Wissenschaftler		• •	• • • •	• •
Industrie- und Handelskammern		•	• • • •	• •
Gewerkschaften		•	• • • •	• •
Berufsschullehrer	•	•	• • • •	• •
Ausbildungsleiter		• •	• • • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• • •	• • • •	• •
Industriekaufleute	• •	• • •	• • • •	• •
Auszubildende	• • •	• • •	• • • •	• •
gewogener Durchschnitt	•	• •	• • •	• •

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Buchführung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • • •	• • •
Wissenschaftler		•	• • • • •	•
Industrie- und Handelskammern	•	•	• • • • •	•
Gewerkschaften		•	• • • • •	•
Berufsschullehrer		•	• • • • •	•
Ausbildungsleiter		•	• • • • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • • •	•
Industriekaufleute	• •	• •	• • • • •	•
Auszubildende	•	• • •	• • • • •	
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • • •	•

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Betriebsabrechnung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • • •	• • •
Wissenschaftler		•	• • • • •	• •
Industrie- und Handelskammern		•	• • • • •	•
Gewerkschaften		•	• • • • •	• • •
Berufsschullehrer		•	• • • • •	•
Ausbildungsleiter		•	• • • • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • • •	•
Industriekaufleute	•	• • •	• • • • •	•
Auszubildende	• •	• •	• • • • •	
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • • •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Kalkulation"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen			• • • • •	• • •
Wissenschaftler		•	• • • • •	• •
Industrie- und Handelskammern		• •	• • • • •	•
Gewerkschaften		•	• • • • •	•
Berufsschullehrer		•	• • • • •	•
Ausbildungsleiter		•	• • • • •	• •
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • • •	•
Industriekaufleute	• •	• •	• • • • •	•
Auszubildende	•	• •	• • • • •	•
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • • •	•

Anlage 51

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Zahlungsverkehr"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	•	•	• • • • •	• •
Wissenschaftler	•		• • • • •	•
Industrie- und Handelskammern		•	• • • • •	•
Gewerkschaften		•	• • • • •	•
Berufsschullehrer		•	• • • • •	•
Ausbildungsleiter		•	• • • • •	•
Ausbildungs- beauftragte	• •	• •	• • • • •	•
Industriekaufleute	• •	• •	• • • • •	•
Auszubildende	• •	• •	• • • • •	
gewogener Durchschnitt	•	•	• • • • •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Verwaltungs- und Büroorganisation"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen	• •	• • •	•	•
Wissenschaftler	•	• • • • •	• •	
Industrie- und Handelskammern	• • •	• • •		•
Gewerkschaften	• •	• • •	•	•
Berufsschullehrer	• •	• • •	• •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • • • •		
Ausbildungs- beauftragte	• • •	• • •	•	
Industriekaufleute	• • •	• • •	•	
Auszubildende	• • •	• • •	•	
gewogener Durchschnitt	• • •	• • •	•	

Anlage 53

Expertenentscheidung*
zur taxonomischen Gewichtung des Lerninhalts
"Automatisierte Datenverarbeitung"

	Repro- duktion	Reorgani- sation	Transfer	Kreativi- tät
Staatliche Stellen		• • •	• • • •	•
Wissenschaftler	• •	• • •	• •	•
Industrie- und Handelskammern	• •	• • •	•	•
Gewerkschaften		• • •	• • • •	•
Berufsschullehrer	• •	• • •	• • •	•
Ausbildungsleiter	• • •	• • •	• •	
Ausbildungs- beauftragte	• • • •	• • • •	•	•
Industriekaufleute	• • • •	• • •	• •	
Auszubildende	• • • •	• • • •	•	•
gewogener Durchschnitt	• • •	• • •	• •	•

*) • = ca. 10% der abgegebenen Stimmen

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Prinzipien der Materialbedarfsplanung anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		
	a) drei Bereitstellungsprinzipien auf praktische Fälle anwenden können	a) für jede Produktionslinie die fertigungssynchrone Beschaffung anstreben	a) auf einer Liste mit Beschaffungsmaterial des Ausbildungsbetriebs die jeweiligen Bereitstellungsprinzipien notieren
	b) Materialbedarf aufgrund von Schätzungen zusammenstellen können	b) bereit sein, Bedarfsmeldungen rasch zu bearbeiten	b) Materialbedarf in Zusammenarbeit mit den technischen und kaufmännischen Stellen registrieren
	c) den Meldebestand aus Eisernem Bestand, Verbrauch pro Tag und Beschaffungsdauer errechnen können	c) sich über Vorratshaltung und Sicherheitsbestand informieren wollen	c) bei neuen Produktarten des Materialbereichs die ABC-Analyse üben
	d) die optimale Bestellmenge berechnen können	d) auf die begrenzte Anwendbarkeit der Formel zur optimalen Bestellmenge hinweisen	d) rechnerisch ermittelte optimale Bestellmengen hinsichtlich ihrer Realitätsnähe untersuchen

Lernbereiche			
<u>Grobziel</u>	kognitiv		psychomotorisch
	affektiv		
<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll Prinzipien der Beschaffungsorganisation anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		
	a) Determinanten des Beschaffungsmarktes für ein spezielles Produkt ermitteln können b) Konsequenzen des Einsatzes unterschiedlicher Beschaffungsmethoden systematisieren können c) die Beschaffungsscheidung durch Preisvergleiche unter Berücksichtigung von Qualität, Gewährleistung, Lieferzeit sowie Lieferungs- und Zahlungsbedingungen vorbereiten können d) Bezugskalkulationen an praktischen Beispielen durchführen können	a) neue Informationsquellen zum Zweck der Beschaffungsmarktanalyse erschließen wollen b) Vorteile und Nachteile der Beschaffungszentralisierung beachten c) Niedrigpreisangebote mit Hilfe von Qualitätskriterien in Frage stellen d) die Möglichkeit der Durchführung von Bezugskalkulation per EDV berücksichtigen	a) auf der Suche nach Bezugsquellen neue Kontakte herstellen b) Materialbeschaffungsvorgänge zügig abwickeln c) Korrespondenz mit Lieferanten führen d) die zur Bezugskalkulation erforderlichen Daten unverzüglich weiterleiten

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Materialwirtschaft
 Lernphase IV: Lagerorganisation

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll Prinzipien der Lagerorganisation anwenden können (Transfer)		
	a) einen Plan für materialflußorientierte Lagerung entwerfen können b) bei der Festlegung von Lagerstandorten und Lagergestaltung mitwirken können c) über Material- und Lagerkennzeichnungen entscheiden können d) Beschaffungs- und Lagerstatistiken auswerten können	a) über die optimale Abstimmung von Lagerhaltung und Materialfluß diskutieren wollen b) unübersichtliche Lageraufteilung kritisieren c) das Anbringen von Material- und Lagerkennzeichnungen als Ausbildungsbestandteil akzeptieren d) Interesse an der Erstellung von Beschaffungs- und Lagerstatistiken durch die EDV-Anlage zeigen	a) Soll-Ist-Differenzen im Lagerbereich termingerecht melden b) Ordnung und Übersichtlichkeit im Lager einhalten c) fehlende Materialkennzeichnungen sofort einsetzen oder ergänzen d) Materialbewegungen im Beschaffungs- und Lagerbereich statistisch erfassen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Materialwirtschaft
 Lernphase V: Lagerkontrolle

	Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Hilfsmittel der Lagerkontrolle anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		
	a) Abweichungen bei Materialzugängen und -abgängen analysieren können	a) den langfristigen Einsatz in der Materialausgabe ablehnen	a) Materialentnahmen ordnungsgemäß abwickeln
	b) eine Kriterienliste zur Materialüberprüfung erstellen können	b) die ungezielte Materialüberprüfung kritisch betrachten	b) Ursachen von Materialfehlern klären
	c) Formulare zur Kostenerfassung im Team erarbeiten können	c) der detaillierten Kostenerfassung in der Materialwirtschaft hohen Wert zumessen	c) sich für die Verwendung arbeits erleichternder Vordrucke bei der Kostenerfassung einsetzen
	d) die Wirtschaftlichkeit des Materialbereichs überprüfen können	d) sich für erfolgswirksame Kennziffern des Materialbereichs interessieren	d) die Initiative zur Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags im Materialbereich ergreifen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft
 Lernphase II: Produktionsprogrammplanung

Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv
	psychomotorisch	
<u>Grobziel</u>		
Der Auszubildende soll die Komponenten der Produktionsprogrammplanung verstehen (Reorganisation)		
<u>Feinziele</u>	Der Auszubildende soll	
a) die absatzwirtschaftlichen Determinanten der Produktionsprogrammplanung den materialwirtschaftlichen gegenüberstellen können	a) absatzwirtschaftliche Faktoren als dominante Einflußgrößen der Produktionsprogrammplanung beachten	a) absatzwirtschaftliche Argumente für und gegen ein bestimmtes Produktionsprogramm untersuchen
b) Konstruktionspläne und Stücklisten erklären können	b) die Bedeutung von Konstruktionsplänen und Stücklisten für den Produktionsprozeß anerkennen	b) Differenzen zwischen Konstruktionsplänen und Stücklisten klären
c) das Ausgleichsgesetz der Planung am Beispiel der Produktionsprogrammplanung verdeutlichen können	c) auf kapazitätsmäßige, finanzielle, personelle und beschaffungswirtschaftliche Bedingungen der Produktionsprogrammplanung hinweisen	c) die im Rahmen der Produktionsprogrammplanung übernommenen Arbeiten zügig abwickeln
d) aus dem Vergleich von Produktions- und Absatzkurven Lagerhaltungsprobleme identifizieren können	d) Umstellungs-, Auflegungs- und Zinskosten als Determinanten der Produktionsprogrammplanung berücksichtigen	d) Umsatz- und Produktionsziffern des Ausbildungsbetriebs termingerecht aufzeichnen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft
 Lernphase III: Bereitstellungsplanung

Lernbereiche			
Grobziel	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
	Feinziele	Der Auszubildende soll	
Der Auszubildende soll die Komponenten der Bereitstellungsplanung verstehen (Reorganisation)	a) beim Ordnen der Auftragsarten des Ausbildungsbetriebs mitwirken können	a) die Festlegung von Produktionsmengen und -zeiten ohne Berücksichtigung personeller und kapazitätsmäßiger Bedingungen ablehnen	a) wesentliche Tätigkeiten in der Arbeitsvorbereitung nach Anweisung ausführen
	b) die Bedingungen optimaler Bereitstellung von Betriebsmitteln bestimmen können	b) die Bereitstellung ungeeigneter Betriebsmittel kritisieren	b) Rentabilitätsberechnungen für Ersatz- und Erweiterungsinvestitionen üben
	c) die Bedingungen optimaler Bereitstellung von Arbeitskräften schildern können	c) Leistungswille und Leistungsfähigkeit der Arbeitskräfte positiv beeinflussen wollen	c) wegen des Arbeitskräftebedarfs eines Produktionsprogramms mit der Personalabteilung Kontakt aufnehmen
	d) die Bedingungen optimaler Bereitstellung von Werkstoffen beschreiben können	d) Möglichkeiten der Produktion und -typung diskutieren wollen	d) wegen Mängel in der Werkstoffbeschaffenheit Korrespondenz führen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft
 Lernphase IV: Produktionsablauforganisation

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Feinziele</u>	D e r A u s z u b i l d e n d e s o l l		
<u>Grobziel</u>			
Der Auszubildende soll die Komponenten der Produktionsablauforganisation verstehen (Reorganisation)			
a) die Steuerungsvorgänge im Produktionsablauf skizzieren können	a) sich für den Produktionsablauf im Ausbildungsbetrieb interessieren	a) zur raschen Bearbeitung von Produktionsaufträgen seinen Beitrag leisten	
b) fertigungswirtschaftliche Informationen zur EDV-Eingabe ordnen können	b) sich mit der EDV-Abteilung über die Form der Erfassung fertigungstechnischer Grunddaten einigen	b) fertigungswirtschaftliche Informationen zur EDV unverzüglich weiterleiten	
c) Möglichkeiten der Datenverwaltung im Produktionsbereich im Team erarbeiten können	c) Interesse am Einsatz von Stücklistenprozessor und Arbeitsplanprozessor zeigen	c) sich für Arbeitserleichterungen durch Stücklistenprozessor und Arbeitsplanprozessor einsetzen	
d) Produktionsverfahren beschreiben können	d) Möglichkeiten des EDV-Einsatzes in der Produktionsstatistik in Frage stellen	d) Kosten, Reparaturen, Leerlaufzeiten, Termineinhaltung und Ausschlagquoten statistisch erfassen	

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Produktionswirtschaft
 Lernphase V: Produktionskontrolle

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll die Komponenten der Produktionskontrolle verstehen (Reorganisation)	a) Maßnahmen der Gütesteuerung und Gütesicherung abgrenzen können	a) Qualitätskontrollen eigenverantwortlich durchführen wollen	a) Art und Umfang von Qualitätsmängeln notieren
	b) Kostenarten des Produktionsablaufs klassifizieren können	b) die Kontrolle von Kostenarten, Kostenstellen und Kostenträgern im Produktionsablauf als Ausbildungsinhalt akzeptieren	b) die Eintragungen im Betriebsabrechnungsbogen gut leserlich vornehmen
	c) drei Arten industrieller Leistungsmessung definieren können	c) bereit sein, Produktivitäts- und Wirtschaftlichkeitsberechnungen im Produktionsbereich durchzuführen	c) leistungsorientierte Daten des Produktionsbereichs registrieren
	d) drei Arten von Rationalisierungsmöglichkeiten im Produktionsbereich vergleichen können	d) Verbesserungen der Planung, Organisation und Kontrolle des Produktionsprozesses anstreben	d) die Initiative zur Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags im Produktionsbereich ergreifen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Personalwirtschaft
 Lernphase II: Personalplanung

Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv
	psychomotorisch	
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>	
Der Auszubildende soll Umfang und Aufgabe der betrieblichen Personalplanung verstehen (Reorganisation)	Der Auszubildende soll	
	a) den Tätigkeitsablauf der Personalbedarfsplanung skizzieren können	a) Arbeitsbeschreibungen und -klassifizierungen in der Personalbedarfsplanung hohen Wert zu messen
	b) Kriterien der Personalauswahl erörtern können	b) Die Bestimmungsgründe von Personalentscheidungen kritisch betrachten
	c) an Mitarbeiter stellende Leistungsfordernungen unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zuordnen können	c) die betriebliche Personalbeurteilung als alleinigen Maßstab des Arbeitseinsatzes in Frage stellen
	d) Bestimmungsgründe und Formen des Arbeitsentgelts beschreiben können	d) soziale Komponenten des betrieblichen Lohngefüges akzeptieren
	a) Informationen über Personalbedarf unverzüglich weiterleiten	a) Arbeitskräfteeinsatz regelmäßig aufzeichnen
	b) Bewerbungsunterlagen rasch bearbeiten	b) die betriebsüblichen Lohnformen nach Art und Umfang registrieren

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Personalwirtschaft
 Lernphase III: Anreizorganisation

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll die Wirkungen des betrieblichen Anreizsystems auf Leistungsfähigkeit und Leistungswillen der Arbeitskräfte verstehen (Reorganisation)	Der Auszubildende soll		
	a) Arten und Formen der Personalwerbung klassifizieren können	a) psychologische Wirkungen der Personalwerbung berücksichtigen	a) Korrespondenz mit Stellenbewerbern führen
	b) Lohn- und Gehaltsabrechnungen durchführen können	b) Interesse an automatisierter Lohn- und Gehaltsabrechnung zeigen	b) den Umgang mit Lohnsteuer- und Sozialversicherungstabellen üben
	c) betriebliche Karrieresysteme gegenüberstellen können	c) sich über betriebliche Karrieresysteme informieren wollen	c) innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten notieren
	d) Formen des sozialen betrieblichen Anreizsystems miteinander vergleichen können	d) auf die Folgen mangelhafter sozialer Anreizsysteme hinweisen	d) Ursachen von Arbeitskräfte-Fluktuationen klären

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	Der Auszubildende soll die Organisation des betrieblichen Beitragsystems verstehen (Reorganisation)		
<u>Feinziele</u>	Der Auszubildende soll		
a) bei der Personalanweisung im Team zusammenarbeiten können	a) die Übereinstimmung von Qualifikationsstruktur und Beitragsforderung anstreben	a) die Bewerbungsunterlagen nach Qualifikationsmerkmalen untersuchen	
b) betriebliche Führungsstile bestimmen können	b) autoritären Führungsstil kritisieren	b) Kontakte zu allen Funktionsbereichen auf kooperativer Basis herstellen	
c) die Bestimmungsgründe der menschlichen Leistung identifizieren können	c) Beeinträchtigung des Arbeitsklimas durch alleinige Orientierung am optimalen Arbeitseinsatz ablehnen	c) sich für die Beachtung humanitärer Gesichtspunkte bei der Arbeitsplatzgestaltung einsetzen	
d) die Entwicklung der Personalstatistiken verfolgen können	d) Personalstatistiken als Hilfsmittel zur Aufdeckung von Mängeln der Anreiz-Beitrags-Struktur anerkennen	d) Personalebewegungen des Ausbildungsbetriebs statistisch erfassen	

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Personalwirtschaft
 Lernphase V: Personalkontrolle

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	Der Auszubildende soll Arten und Formen der Personalkontrolle verstehen (Reorganisation)		
<u>Feinziele</u>	Der Auszubildende soll		
a) unterschiedliche Zeitermittlungssysteme erläutern können	a) sich bei Meinungsverschiedenheiten über Zeitaufnahmen gütlich einig	a) Zeitaufnahmen und Festlegung von Vorgabezeiten zügig abwickeln	
b) bei Zeitaufnahmen zum Zweck der Arbeitsbewertung mitwirken können	b) humanitäre und soziale Aspekte der Arbeitsbewertung einbeziehen wollen	b) Arbeitsbewertungen nach REFA-Vorschriften durchführen	
c) Personalkosten erfassen und zur EDV-Eingabe ordnen können	c) bereit sein, Belege des Personalbereichs zu kontieren	c) Kosten des Personalbereichs erfassen und zur EDV-Eingabe ordnen	
d) an konkreten Fällen die Wirtschaftlichkeit des Arbeitskräfte-Einsatzes berechnen können	d) bei Rationalisierungsbestrebungen den Umfang der Freisetzung von Arbeitskräften diskutieren wollen	d) die Initiative zur Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags im Personalbereich ergreifen	

Lernbereiche			psychomotorisch
	kognitiv	affektiv	
<u>Grobziel</u> Der Auszubildende soll Verfahren und Methoden der Marktforschung anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		
	<u>Feinziele</u> a) für mehrere Produkte die Absatzchancen ermitteln können b) aus einer Analyse des Käuferkreises Motivationen von Kaufentscheidungen zusammenstellen können c) Statistische Methoden zum Zweck der Marktanalyse anwenden können d) Daten der Marktforschung aufbereiten und auswerten können	a) die Bedeutung der Konkurrenzsituation für die Marketingstrategie bedenken b) Manipulative Beeinflussung des Käuferverhaltens ablehnen c) die Grenzen der Aussagekraft statistischer Erhebungsmethoden beachten d) Interesse an der Aufbereitung von Marktdaten für die EDV-Eingabe zeigen	a) die Konkurrenzsituation der wesentlichsten Produkte des Ausbildungsbetriebs klären b) sich für informative Werbemaßnahmen einsetzen c) Umsatzzahlen zur Trendanalyse unverzüglich weiterleiten d) absatzwirtschaftlich relevante Daten termingerecht aufzeichnen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Absatzwirtschaft
 Lernphase III: Marketingplanung

Lernbereiche			psychomotorisch
	kognitiv	affektiv	
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Programme zur Marktgestaltung beurteilen können (Kreativität)	Der Auszubildende soll		
	a) die im Begriff Produkt-Mix vereinigten Komponenten der Marketingplanung analysieren können	a) kapazitätsmäßigen und finanziellen Bedingungen bei der optimalen Gestaltung des Produkt-Mix hohen Wert zumessen	a) die absatzwirtschaftlichen Determinanten des Produkt-Mix des Ausbildungsbetriebs ordnen
	b) die im Begriff Distributions-Mix zusammengefaßten Absatzwege und Versandmöglichkeiten gegeneinander abwägen können	b) die Begrenzung der Lieferfähigkeit durch Transport- und Lagerhaltungskosten im Distributions-Mix angemessen berücksichtigen	b) Versandpapiere rasch bearbeiten
	c) die im Begriff Kommunikations-Mix zusammengefaßten Instrumente der Absatzpolitik produktbezogen gewichten können	c) aufdringliche Kommunikationsprogramme in Frage stellen	c) die Abfassung von Werbetexten üben
	d) alternative marktstrategische Maßnahmen beurteilen können	d) durch Werbemaßnahmen Information und Überzeugung anstreben	d) bei marktstrategischen Maßnahmen die gesetzlichen Vorschriften einhalten

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
Qualifikationsbereich Absatzwirtschaft
Lernphase IV: Marketingorganisation

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll		
Der Auszubildende soll die organisatorischen Hilfsmittel der Absatzwirtschaft anwenden können (Transfer)	a) bei der organisatorischen Koordination des Absatzbereichs mitwirken können	a) bereit sein, sich in die Koordination des Absatzbereichs einzufügen	a) innerbetriebliche Kontakte zum Zweck der optimalen Koordination mit dem Absatzbereich herstellen
	b) ein Schema zur Erfassung von Absatzmarktinformationen im Team erarbeiten können	b) auf Struktur, Kapazität und Entwicklung der Absatzmärkte hinweisen	b) Reaktionen auf marktstrategische Maßnahmen registrieren
	c) für ein spezielles Produkt über Alternativen der Verkaufsorganisation entscheiden können	c) neue Käufergruppen erschließen wollen	c) Korrespondenz mit Kunden führen
	d) einen Arbeitsablaufplan zur Auftragsabwicklung aufstellen können	d) bei Verhandlungen mit Kunden Mißstimmungen vermeiden wollen	d) zur zügigen Abwicklung von Aufträgen beitragen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
Qualifikationsbereich Absatzwirtschaft
Lernphase V: Marketingkontrolle

Lernbereiche			psychomotorisch
	kognitiv	affektiv	
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Kontrollinstrumente des Absatzbereichs anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll a) absatzwirtschaftliche Daten zusammenstellen können b) Erfolgsgrößen im Produkt-Mix, Distributions-Mix und Kommunikations-Mix errechnen können c) einen Arbeitsablaufsplan zur Durchführung einer Wertanalyse erstellen können d) die Wirtschaftlichkeit absatzwirtschaftlicher Arbeitsabläufe berechnen können	a) sich über eine Umsatz- und Vertriebskostendatei als Voraussetzung der Wirtschaftlichkeitskontrolle informieren wollen b) Soll-Ist-Differenzen im Absatzbereich diskutieren wollen c) die Notwendigkeit der Wertanalyse als Verfahren zur systematischen Kostenminderung akzeptieren d) Rationalisierungsvorschläge im Absatzbereich unter Marketinggesichtspunkten kritisch betrachten	a) Stand und Verlauf von Auftragsseingang und Auftragsabwicklung statistisch erfassen b) die Wirksamkeit einer spezifischen Werbemaßnahme untersuchen c) Möglichkeiten zu Kostensenkungen im Absatzbereich notieren d) die Initiative zur Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags im Absatzbereich ergreifen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Informationswirtschaft
 Lernphase II: Systemanalyse

Lernbereiche			
<u>Grobziel</u>	kognitiv		psychomotorisch
	affektiv		
Der Auszubildende soll Techniken der Systemanalyse anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll		soll
	a) qualitative und quantitative Merkmale von Aufgaben der Anwendungsbereiche erfassen können b) Aufgabenkomplexe in Teilaufgaben gliedern können c) Erhebungsdaten den entsprechenden Verarbeitungsprozessen zuordnen können d) bei der Entwicklung von Durchführbarkeitsvorschlägen mitwirken können	a) das betriebsindividuelle Zielsystem bei der Aufgabenerhebung berücksichtigen b) bereit sein, die Matrix als Hilfsmittel der Aufgabengliederung zu verwenden c) die Restriktionen beim Entwurf einer Grobkonzeption beachten d) die Durchführbarkeit von Projekten unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten kritisch betrachten	a) Methoden der Aufgabenerhebung planmäßig einsetzen b) Problemkomplexe mathematisch und tabellarisch strukturieren c) die Zuordnung von Mengen- und Wertkombinationen in eine Grobkonzeption einbringen d) anwendungsspezifische Lösungsalternativen vorbereiten

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Informationswirtschaft
 Lernphase III: Systemplanung

	L e r n b e r e i c h e		
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll		
Der Auszubildende soll Kriterien der Systemplanung anwenden können (Transfer)	a) Inhalte, Funktionsbereiche und Zeitpunkte bereitzustellender Informationen ermitteln können b) eine Erhebung über den individuellen und abteilungsbezogenen Informationsbedarf durchführen können c) Kriterien gezielter Informationsauswahl anwenden können d) eine Prüfliste zur EDV-Eingabe-Kontrolle aufstellen können	a) sich mit Mitarbeitern über Informationswünsche per EDV einig sein wollen b) Interesse an Befragungsmethoden zeigen c) auf die Notwendigkeit gezielter Informationsauswahl hinweisen d) die Notwendigkeit der Stichprobenartigen Überprüfung der EDV-Eingabedaten akzeptieren	a) innerbetriebliche Kontakte zu einigen Mitarbeitern der wesentlichen betrieblichen Funktionsbereiche herstellen b) die Mitarbeiter einer Betriebsabteilung nach ihrem Informationsbedarf befragen c) Informationswünsche unverzüglich weiterleiten d) EDV-Eingabeformulare auf rechnerische Richtigkeit und Vollständigkeit ordnungsgemäß überprüfen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Informationswirtschaft
 Lernphase IV: Systemrealisierung

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	Der Auszubildende soll Management-Informationen-Systeme anwenden können (Transfer)		
<u>Feinziele</u>	Der Auszubildende soll		
	a) Möglichkeiten der Koordination funktionaler und problemspezifischer Verantwortlichkeiten ausarbeiten können b) Daten und Informationen zu Controllingzwecken aus einem Terminüberwachungsbericht entnehmen können c) über den Einsatz alternativer Kostenrechnungssysteme in praktischen Fällen entscheiden können	a) der Einrichtung eines Informations-System-Komitees einen hohen Wert zumessen b) die Notwendigkeit der termingerechten Verfügbarkeit von Auskunftspersonen bedenken c) manipulative Kostenverrechnungspraktiken ablehnen d) Gefährdung von Kontrollprojekten aufgrund mangelhafter personeller und sachlicher Ausstattung kritisieren	a) Ergänzungs- und Änderungswünsche der Benutzer zügig abwickeln b) Zeitüberschreitungen systematisch aufzeichnen c) Kostenabweichungen registrieren und tabellarisch darstellen d) Kennziffern der Qualitätskontrolle statistisch erfassen

Lernbereiche			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Kontrolltechniken im Bereich der Informationswirtschaft anwenden können (Transfer)	Der Auszubildende soll a) bei Fehlern des Informationssystems alle Stufen des Gewinnungsprozesses überprüfen können b) ein EDV-Ablaufdiagramm entwerfen können c) eine Informationsanalyse im Team erarbeiten können d) die Wirtschaftlichkeit einer EDV-Anlage berechnen können	a) Fehlerquellen bei Originalbelegen aufdecken wollen b) sich für die im Ausbildungsbetrieb vorwiegend verwendete Programmiersprache interessieren c) ausufernde Informationswünsche in Frage stellen d) über Kriterien der Auswahl von EDV-Systemen diskutieren wollen	a) die Überprüfung der Uraufschreibungen exakt und zügig durchführen b) stichprobenartig die Informationswiedererwinnung untersuchen c) sich für die optimale Information aller Mitarbeiter einsetzen d) die Initiative zur Ausarbeitung eines Verbesserungsvorschlags im Informationsbereich ergreifen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
 Qualifikationsbereich Finanzwirtschaft
 Lernphase II: Investitionsplanung

L e r n b e r e i c h e			
	kognitiv	affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u> Der A u s z u b i l d e n d e s o l l		
Der Auszubildende soll Grundsätze der Investitionsplanung anwenden können (Transfer)	a) Investitionsbedarf der betrieblichen Funktionsbereiche zusammenstellen können b) den Investitionsbedarf nach Investitionsarten systematisieren können c) nach je zwei theoretischen und praktischen Verfahren die Vorteilhaftigkeit einer Investition berechnen können d) unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Nutzungsdauer über den optimalen Ersatzzeitpunkt entscheiden können	a) sich über Schwerpunkte des Investitionsbedarfs informieren wollen b) Charakteristika von Investitionsarten berücksichtigen c) Interesse an der Beurteilung der Vorteilhaftigkeit von Investitionen zeigen d) zu früh oder zu spät gewählte Ersatzzeitpunkte kritisieren	a) den betrieblichen Investitionsbedarf nach Art und Umfang erfragen b) Investitionswünsche nach Art und Umfang termingerecht zusammenstellen c) Rentabilitätsrechnungen für Investitionen rasch durchführen d) sich bei dinglichem Ersatzinvestitionsbedarf für bevorzugte Beschaffung einsetzen

Lernbereiche		
	kognitiv	affektiv
	psychomotorisch	
<u>Grobziel</u>		
Der Auszubildende soll Kriterien der Finanzplanung anwenden können (Transfer)		
<u>Feinziele</u>	Der Auszubildende soll	
a) den aus dem Investitionsbedarf resultierenden Kapitalbedarf einzelner Betriebsabteilungen ermitteln können	a) Art und Umfang von Finanzierungsquellen beachten	a) den Kapitalbedarf des Betriebes nach kurz-, mittel- und langfristigen Finanzierungsarten ordnen
b) den Investitionsplan im Hinblick auf Finanzierungserfordernisse analysieren können	b) auf bisher im Ausbildungsbetrieb nicht übliche Finanzierungsquellen hinweisen	b) zur termingerechten Erstellung des Finanzplans seinen Beitrag leisten
c) Finanzierungsregeln bei Vorbereitung des Finanzplans anwenden können	c) die kurzfristige Finanzierung langfristiger Investitionen ablehnen	c) die Einhaltung von Finanzierungsregeln an einem praktischen Fall untersuchen
d) aus/entsprechenden Angaben einen simulierten Finanzstatus erstellen können	d) über den Finanzstatus des Ausbildungsbetriebs diskutieren wollen	d) die Erstellung eines Finanzstatus üben

Lernbereiche			psychomotorisch
	kognitiv	affektiv	
<u>Grobziel</u> Der Auszubildende soll Prinzipien der Finanzorganisation anwenden können (Transfer)	<u>Feinziele</u> Der Auszubildende soll		
	a) mit Hilfe der Monatsrohbilanzen Liquiditätsbeeinflussende Faktoren aufstellen können	a) sich mit Debitoren über die Einhaltung von Zahlungszielen gütlich einigen wollen	a) Debitoren nach Anweisung anmahnen
	b) ein Schema zur laufenden Überwachung der Einnahmen und Ausgaben im Team erarbeiten können	b) den Cash-Flow als Indikator der Erfolgskraft einer Unternehmung kritisch betrachten	b) Einnahmen und Ausgaben der Unternehmung laufend notieren
	c) die Budgetkontrolle anhand des Investitionsplans vorbereiten können	c) ein möglichst ausgeglichenes Budget anstreben	c) Budgetinformationen wie Bestellungen, Rechnungseingänge, laufend in die Ist-Spalte des Budgetkontrollbogens eintragen
	d) mit vorgegebenen Zahlen eine Kapitalflußrechnung durchführen können	d) der Kapitalflußrechnung aufgrund großer Objektivität hohen Wert zumessen	d) liquiditätsrelevante Kapitalbewegungen statistisch erfassen

Grob- und Feinziele des Ausbildungsgangs Industriekaufmann
Qualifikationsbereich Finanzwirtschaft
Lernphase V: Finanzkontrolle

L e r n b e r e i c h e			
kognitiv		affektiv	psychomotorisch
<u>Grobziel</u>	<u>Feinziele</u>		
Der Auszubildende soll Hilfsmittel der Finanzkontrolle anwenden können (Transfer)	D e r A u s z u b i l d e n d e s o l l		
	a) bei der Durchführung analytischer und synthetischer Verfahren der Finanzkontrolle mitwirken können	a) kombinierte Verfahren der Finanzkontrolle einbeziehen wollen	a) Istzahlen der Finanzkontrolle aus Einzelbelegen sowie aus Konten und Büchern der Finanzbuchhaltung entnehmen
	b) informationswirtschaftliche Daten zum Zweck der Finanzkontrolle auswerten können	b) unvermeidbare Abweichungen zwischen Soll und Ist der Einnahmen und Ausgaben akzeptieren	b) Abweichungsart, -ursache und -häufigkeit von Finanzpositionen klären
	c) aus einer Bilanzanalyse unterschiedliche Liquiditätsgrade errechnen können	c) bereit sein, detaillierte Liquiditätsplanung anstelle der Ermittlung von Liquiditätskennzahlen vorzunehmen	c) bei Nichteinhaltung von Liquiditätsplanziffern mit der betroffenen Stelle Kontakt aufnehmen
	d) die Kapitalrentabilität und Umsatzrentabilität einer Unternehmung überprüfen können	d) die Aussagefähigkeit der Kapitalrentabilitätsziffer in Frage stellen	d) die Initiative zu einem Verbesserungsvorschlag im Finanzbereich ergreifen

Abstimmung der Feinziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
mit den Leitzielvorgaben
- kognitiver Lernbereich -

Leitziele	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Informations- wirtschaft	Finanz- wirtschaft	Σ
L 1 Logisches Denken	Ia Ic IIa IIId IVd	Ia Ib Ic IIa IIb	Ia Ic IIc Va	Ia Ib Ic IIa IIc IIId	Ia Ib IIa IIc IIId	Ia Ib Ic IIa IIc IIId	36
L 2 Dispositives Denken	IIc IIId IVa IVd	IIc IIId IVa IVd	IIa IIb IIId IVc	Id IIc IIId	IIb IVb Va Vb	Id IVd IVc Vd	24
L 3 Zusammenarbeit	IVb Vc	IIIa IVc	IVa Vb	IVa IVb	IIId Vc	IVb Va	12
L 4 Entscheidungsfähigkeit	Id IVc IVb	IIb IVb Va Vb	Ib IIa IVb Vc	IIb IVd IVc Vc	IIc IVc IVd	IIa IIId IVa	24
L 7 Analytisches Denken	IIc IIId IVa IVd	IIc IIId IVd Vc	Id IIId IVd Vd	IIa Vb Vd	Id IVa IVb Vd	IIb IIId IVc Vc	24
insgesamt	20	20	20	20	20	20	120

Die den hier aufgeführten Lernphasen (I-V) und Phasenstrukturen (a-d) entsprechenden Lernzielformulierungen sind in den Übersichten 92, 95, 98, 101, 104 und 106 auf S. 306-342 sowie in den Anlagen 54-77 auf S. 433-456 abzulesen.

Abstimmung der Feinziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
mit den Leitzielvorgaben
- affektiver Lernbereich -

Leitziele	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Informations- wirtschaft	Finanz- wirtschaft	Σ
L 6 Kritisches Denken	IIc IVa IVb Vb	Ia IIb IIId IVd	IIb IIC IVb Vd	Ic IIIC Vb Vd	IIId IVd Vc Vd	IIId IIId IVb Vd	24
L 8 Konfliktbewältigung*	Ic (IVa)	(IIId) IVb	Va (Vd)	IVd (Vb)	IIa (Vd)	(IIId) IVa	6(6)
L 10 Bewahrung vor Manipulation*	(IIIC) Va	IIId (IVd)	(IIc) IVc	IIb (IIIC)	IVc (Vd)	IIIC (IIId)	6(6)
L 11 Verantwortungsbewußtsein	Ia Ib Id IIb IIId Vc	Ib Id IIa IIb IIId Va	Ia Ib Ic IIa IIId IVd	Ia Id IIa IIC IIId IIb	Ia Id IIa IIc IVa IVb	Ia Ib Id IIb IIId IVd	36
L 12 Initiative*	(Ia) IIa IIId IIId	IIc IIIC (Va) Vd	(Ia) IIId IVa Vb	(Ia) IIId IVb IVc	(Ia) Ib IIc Va	(Ia) IIb IVc Va	18(6)
L 13 Aufgeschlossenheit	IIb IIC IVd Vd	Ic IVa IVc Vc	Id IIb IIIC Vc	Ib IId IVa Va	Ic IIb IIId IIb	Ic IIa IIC Vc	24
L 16 Toleranz*	(Ic) IVc	(IVb) Vb	IIId (Va)	(IVd) Vc	(IIa) IId	(IVa) Vb	6(6)
L 18 Selbstbeherrschung	(IVa) (IVc)	(IIId) (Vb)	(IIId) (Vd)	(Vb) (Vc)	(IId) (Vd)	(IIId) (Vb)	(12)
insgesamt	20 (6)	20 (6)	20 (6)	20 (6)	20 (6)	20 (6)	120 (36)

* Mehrere Leitzielvorgaben abdeckende Feinziele sind bei Wiederholung in Klammern angegeben.

Die den hier aufgeführten Lernphasen (I-V) und Phasenstrukturen (a-d) entsprechenden Lernzielformulierungen sind in den Übersichten 92, 95, 98, 101, 104 und 106 auf S. 306-342 sowie in den Anlagen 54-77 auf S. 433-456 abzulesen.

Abstimmung der Feinziele des Ausbildungsberufs Industriekaufmann
mit den Leitzielvorgaben
- psychomotorischer Lernbereich -

Leitziele	Material- wirtschaft	Produktions- wirtschaft	Personal- wirtschaft	Absatz- wirtschaft	Informations- wirtschaft	Finanz- wirtschaft	Σ
L 3 Zusammenarbeit	Ia IIIa	Ia IIIc	Ia IVb	Ia IVa	Ia IIA	Ia Vc	12
L 5 Konzentration u. Genauigkeit	Ib IIA IIB IVD	Ib IVD Va Vc	Ib IID IIIC IVD	Ib IVb Va Vc	Ib IVb IVC IVD	Ib IVb IVd Va	24
L 9 Ausdauer	Ic IIC	Ic IIIB	Ic IIIB	Ic IIIC	Ic IIIC	Ic IIID	12
L 12 Initiative	IID Vd	IIa Vd	IVa Vd	Vb Vd	Vb Vd	IIIC Vd	12
L 14 Kontakt- freudigkeit*	Id (IIIA) IIIC Vb	Id IIB (IIIC) IIID	Id IIIC (IVb)	Id IIA (IVA) IVC	Id (IIA) IIB IIID	Id IIA (Vc)	18(6)
L 15 Fleiß	IIIB IVC	IIC IVa	IIB Va	IIIB IVD	IVa Va	IIC IVC	12
L 17 Ordnungsliebe	IVb Va	IIIA Vb	Vb Vc	IIIA IIID	IID IIB	IIIA IVA	12
L 19 Hilfsbereit- schaft	(Ia) Vc	(Ic) IVC	(Ic) (IVc)	(Ic) IIB	(Ia) Vc	(Ia) IID	6(6)
L 20 Pünktlichkeit	IIID IVA	IID IVb	IIa IIC	IIC IID	IIC IIIa	IIB IIIB	12
insgesamt	20 (2)	20 (2)	20 (2)	20 (2)	20 (2)	20 (2)	120 (12)

*Mehrere Leitzielvorgaben abdeckende Feinziele sind bei Wiederholungen in Klammern angegeben.

Die den hier aufgeführten Lernphasen (I-V) und Phasenstrukturen (a-d) entsprechenden Lernzielformulierungen sind in den Übersichten 92, 95, 98, 101, 104 und 106 auf S. 306-342 sowie in den Anlagen 54-77 auf S. 433-456 abzulesen.

Lebenslauf

Am 2. September 1941 wurde ich als Sohn des kaufmännischen Angestellten Theobald Hofmann und seiner Ehefrau Philippine geb. Menk, in Mainz geboren. Ich bin deutscher Staatsangehöriger.

Am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium in Sindelfingen/Württ. erhielt ich 1961 das Reifezeugnis. Im Sommersemester 1961 nahm ich an der Universität Frankfurt/Main das Studium der Betriebswirtschaftslehre auf, wechselte zum Wintersemester 1961/62 zum Studium der Volkswirtschaftslehre an die Universität Mainz und bestand dort 1966 die Diplom-Prüfung für Volkswirte.

Von Februar 1967 bis April 1970 war ich in der Internen Revision und im Rechnungswesen mehrerer industrieller Unternehmen, zuletzt als Leiter des Finanz- und Rechnungswesens im Zweigwerk eines Automobilkonzerns in Johannesburg (Südafrika) tätig.

Ab dem Wintersemester 1970/71 setzte ich an der Universität Mainz mein wirtschaftswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik fort und bestand 1972 die Diplom-Prüfung für Handelslehrer. Danach war ich zunächst als Verwalter einer wissenschaftlichen Assistentenstelle am Lehrstuhl für Pädagogik, insbesondere Wirtschaftspädagogik, der Universität Mainz, ab 1.1.1973 als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Rechts- und Wirtschaftswissenschaften im Fachgebiet Wirtschaftspädagogik tätig. Zugleich setzte ich meine wirtschaftswissenschaftlichen und pädagogischen Studien weitere 4 Semester mit der Ziel der Promotion fort. Am heutigen Tag fand die mündliche Doktorprüfung statt.

Mainz, den 28.1.1976

Dieter Hofmann

